

Clauß Peter Sajak

KIPPA,
KELCH,
KORAN

Clauß Peter Sajak

KIPPA, KELCH, KORAN

Interreligiöses Lernen
mit Zeugnissen der Weltreligionen

Ein Praxisbuch

*Unter Mitarbeit von Katrin Gergen-Woll,
Barbara Huber-Rudolf und
Jan Woppowa*

Kösel



Für Milena, Johannes, Tina und die anderen »Meenzer«



Verlagsgruppe Random House FSC-DEU-0100
Das für dieses Buch verwendete FSC®-zertifizierte Papier
Plano Plus liefert Papyrus, Ettlingen.

Copyright © 2010 Kösel-Verlag, München,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH
Umschlag: Elisabeth Petersen, München
Umschlagmotiv: shutterstock images/Georgios Kollidas
Druck und Bindung: Kösel, Krugzell
Printed in Germany
ISBN 978-3-466-36852-5

Weitere Informationen zu diesem Buch und unserem
gesamten lieferbaren Programm finden Sie unter
www.koesel.de

INHALT

VORWORT	7
-------------------	---

TEIL I

INTERRELIGIÖSES LERNEN MIT ZEUGEN UND ZEUGNISSEN FREMDER RELIGIONEN

<i>Konturen einer Didaktik der Religionen</i>	11
---	----

1. Interreligiöses Lernen – Definitionen und Debatten	12
2. Von der Religionskunde zum dialogischen Lernen – Die kurze Geschichte interreligiöser Didaktik	19
3. Kompetenz im Umgang mit dem Fremden – Konturen einer Didaktik der Religionen	32
4. Der Ansatz der Gabe – Zeugnisse fremder Religionen erschließen	43





TEIL II

ZEUGNISSE DER RELIGIONEN

<i>5x5 Bausteine für das interreligiöse Lernen</i>	57
--	----



1. CHRISTENTUM	59
1.1 Das Kreuz Jesu Christi – Zeugnis der Menschwerdung Gottes	62
1.2 Die Osterkerze – Zeugnis der Hoffnung für diese Welt	72
1.3 Der Kelch – Zeugnis der Hingabe und der Gemeinschaft über den Tod hinaus	81
1.4 Der Rosenkranz – Zeugnis der Marienverehrung	92
1.5 Die Ikone – Zeugnis der Gegenwart Gottes in dieser Welt	100

	2. JUDENTUM	107
	2.1 Der Tallit und die Tefillin – Zeugnisse des Erinnerns	111
	2.2 Die Mesusa – Zeugnis des Unterwegsseins	121
	2.3 Der Torafinger Jad – Zeugnis der Heiligkeit	128
	2.4 Die Kippa – Zeugnis der Gottesfurcht	137
	2.5 Die Menora – Zeugnis zwischen Religion und Politik	144
	3. ISLAM	153
	3.1 Der Koran – Offenbarung und Zeugnis des Segens	157
	3.2 Der Gebetsteppich – Zeugnis für Ritus und Ritual	167
	3.3 Das Kopftuch – Zeugnis der Ehrfurcht vor Gott	176
	3.4 Die Gebetskette – Zeugnis der Einheit und Vielfalt	184
	3.5 Der Miswak – Zeugnis der Reinheit	193
	4. HINDUISMUS	205
	4.1 Das Bindi – Zeugnis für Segen und Schutz	210
	4.2 Die heilige Silbe OHM – Zeugnis der Meditation	216
	4.3 Das Yantra – Zeugnis für die Repräsentation des Göttlichen	224
	4.4 Die Shiva-Statue – Zeugnis des Gottes der Schöpfung und Zerstörung	229
	4.5 Die Lotusblüte – Zeugnis der Reinheit und Erleuchtung	236
	5. BUDDHISMUS.	243
	5.1 Die Buddha-Statue – Zeugnis der Erleuchtung	247
	5.2 Das Rad der Lehre – Zeugnis des Achtfachen Pfads	255
	5.3 Glocke und Vajra – Zeugnisse von Versöhnung und Mitleid	261
	5.4 Die Gebetsmühle – Zeugnis der rechten Versenkung	267
	5.5 Die Almosenschale – Zeugnis der rechten Erkenntnis	272
	ANHANG.	279
	Literaturverzeichnis	279
	Quellenverzeichnis	287

VORWORT

Was haben ein Kelch, eine Menora, eine Gebetskette, eine Shiva-Skulptur und eine Gebetmühle gemeinsam? Alle fünf Gegenstände sind kunstvoll gefertigte Artefakte: Kunstwerke. Die fünf Gegenstände sind aber mehr: Sie sind vor allem Zeugnisse religiöser Praxis in Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus, sie geben mit ihrer konkreten Gestalt Auskunft über Glaubensvorstellungen und Glaubensvollzüge in den fünf großen Weltreligionen. In den vergangenen zehn Jahren sind solche religiösen Zeugnisse verstärkt in den Fokus der Religionspädagogik gerückt: Während über lange Jahre das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht durch die Arbeit mit Religionsbüchern und den dort abgedruckten Bildern und Informationen fremder Religionen geprägt war, greift man in den letzten Jahren verstärkt auf religiöse Artefakte, also auf Zeugnisse religiöser Praxis zurück. Diese Form der Annäherung und Erschließung fremder Religionen ist in den 1990er-Jahren von John M. Hull und Michael Grimmit in England entwickelt worden. Ursprünglich als ein Ansatz für die Vorschulerziehung im Kindergarten und für den Religionsunterricht in der Grundschule gedacht, hat gerade die deutsche Weiterentwicklung dieser Methode durch Werner Haußmann, Karlo Meyer und Stephan Leimgruber auf die Möglichkeiten des Zeugnislernens auch für den Religionsunterricht in weiteren Jahrgangsstufen aufmerksam gemacht. Ich selbst habe versucht zu zeigen, wie die Methode des Zeugnislernens als ein wichtiger Baustein in eine Didaktik der Religionen integriert werden kann (vgl. Sajak 2005).

Der Theorie soll in diesem Buch nun die Praxis folgen. Zusammen mit Katrin Gergen-Woll, Barbara Huber-Rudolf und Jan Woppowa habe ich hier fünfundzwanzig Zeugnisse aus den fünf großen Weltreligionen für den Religionsunterricht in der Schule zusammengestellt und mit Vorschlägen für die methodische Erschließung ergänzt. Zu jedem Zeugnis haben wir einen fünfschrittigen Baustein entwickelt, der Thema, zu entwickelnde Kompetenzen, Hintergrundwissen, didaktische Kontexte und methodische Schritte aufführt. So soll jeder Baustein eine kleine Unterrichtseinheit liefern, die in eine Facette bzw. Segment von Glaube und Praxis der jeweiligen Religion einführen will.

Wie in Michael Grimmits und John Hulls Entwurf »A Gift to the Child« (1991) haben wir in jedem Baustein das vierschrittige Schema von Beteiligung, Entdeckung, Kontextualisierung (bei uns: Erarbeitung I und II) und Reflexion (Vertiefung) aufgenommen, um so eine Möglichkeit der Verwendung des jeweiligen Zeugnisses aufzuzeigen. Die hier aufgeführten Schritte und Verfahren sind als Vorschläge zu verstehen, die von uns im Rahmen von Unterricht erprobt worden sind und uns daher praktikabel erscheinen. Die Bausteine sind in ganz unterschiedlichen Jahrgangsstufen einsetzbar: Gegenstände wie Kreuz, Kerze, Menora oder Gebetskette können durchaus bereits im Unterricht der Grundschule eingesetzt werden, sicher aber auch in der Unterstufe und in abgewandelter Form als Wiederholungssequenz in höheren Jahrgangsstufen. Andere Bausteine, vor allem die zu Hinduismus und Buddhismus, sind eher für die höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I geeignet. Wir haben an den Beginn jedes Bausteins einen Hinweis auf die entsprechenden Jahrgangsstufen gestellt, sodass man sich rasch orientieren kann, welche Bausteine sich für welche Altersgruppe anbieten. Die meisten der im Buch vorgestellten Zeugnisse werden im Rahmen von Bausteinen für die Sekundarstufe I eingeführt. Über die hier vorgeschlagenen Unterrichtssequenzen hinaus sind aber gerade die religiösen Zeugnisse von Judentum und Islam auch schon im Unterricht der Grundschule einsetzbar, bedürfen dann aber einer etwas anderen unterrichtlichen Kontextualisierung.

Auch haben wir zu Beginn jedes Bausteins einen Querverweis aufgenommen, aus dem deutlich wird, welche Bausteine aus anderen Religionen sich zu diesem religiösen Zeugnis kombinieren lassen. Die Benutzerinnen und Benutzer dieses Buches haben somit die Möglichkeit, die Bausteine »quer« zu kombinieren, im Sinne von größeren Themeneinheiten zu religionsübergreifenden Phänomenen: So kann man etwa zum Thema »Gebet« den christliche Rosenkranz (1.4) mit den jüdischen Tallit und Tefilin (2.1), der muslimischen Gebetskette (3.4) und der buddhistischen Gebetsmühle (5.4) zusammenstellen.

Viele der vorgestellten Zeugnisse sind hier in Deutschland käuflich zu erwerben, gerade die Zeugnisse aus Judentum und Islam sind auch in »Medienkoffern« in den meisten Diözesen oder Landeskirchen ausleihbar. Durch großformatige Fotos haben wir außerdem versucht, brauchbare Kopier- und Folienvorlagen zu gestalten. Zusätzlich zeigen wir an verschiedenen Stellen durch weiteres Fotomaterial, wie der Gebrauch der Zeugnisse im Alltag der jeweiligen Kultur oder im Kult dieser Religionsgemeinschaft vorzustellen ist.

Eine Folienmappe mit farbigen Abbildungen der 25 Zeugnisse ist im Anschluss an dieses Buch erarbeitet worden und kann über den Buchhandel bezogen werden (Clauß Peter Sajak/Ann-Kathrin Muth, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. 36 Farbfolien, ISBN 978-3-466-36896-9). Wir hoffen, dass dies alles dazu beiträgt, das Interesse an der Arbeit mit religiösen Zeugnissen zu wecken und zur Arbeit mit religiösen Zeugnissen im Religionsunterricht anzuregen.

Das Projekt, ein Werkbuch zum Zeugnislernen zu entwickeln, verdankt seine Konkretion und Umsetzung vor allem Winfried Nonhoff und Claudia Lueg vom Kösel-Verlag in München. Ohne ihre Ermutigung, Unterstützung und Geduld wäre dieses Buch sicher so nicht erschienen. Sie haben mich beharrlich-freundlich gedrängt, verschiedene Publikationen zum interreligiösen Lernen weiterzuführen und in diesem Werkbuch konkret werden zu lassen. Dipl. theol. Katrin Gergen-Woll, Dr. Barbara Huber-Rudolf und Dr. Jan Woppowa haben sich dankenswerter Weise überzeugen lassen, ihre Kompetenz in Sachen Hinduismus, Islam und Judentum in dieses Projekt einzubringen und entsprechende Bausteine für diese drei Religionen zu entwickeln. Stud. theol. Johanna Hinz hat als zuständige Projektmitarbeiterin an meinem Lehrstuhl das Manuskript betreut, immer wieder korrigiert und editiert. Die Studentinnen Katja Nikles, B.A., Katharina Mendelin, B.A., und Eva-Maria Schrebb, B.A. haben kontinuierlich an der methodischen Umsetzung und Erprobung der Bausteine mitgearbeitet; Silvia Isermann hat uns mit ihren Zeichenkünsten unterstützt. Meinen Münsteraner Kollegen Prof. Dr. Thomas Bremer und Prof. Dr. Annette Wilke verdanke ich wichtige Anregungen und Literaturhinweise. Pfarrer Bruno Pottebaum und die Pfarrgemeinde St. Sixtus in Haltern am See haben freundlicherweise die Zeugnisse für das Christentumskapitel, Frau Margarita Woloj und die jüdische Gemeinde Münster die jüdischen Zeugnisse aus dem Bestand der Münsteraner Synagoge zur Verfügung gestellt. Ihnen allen sei herzlich Dank gesagt.

Clauß Peter Sajak

TEIL I

INTERRELIGIÖSES LERNEN
MIT ZEUGEN UND ZEUGNISSEN
FREMDER RELIGIONEN

Konturen einer Didaktik der Religionen



1. Interreligiöses Lernen

Definitionen und Debatten

Religiöse Bildung ist heute nicht denkbar ohne die Dimension interreligiösen Lernens. Im Zuge von Globalisierung, Medialisierung und Ökonomisierung sind sich fremde Kulturen und Religionen nähergerückt. Nicht erst seit dem 11. September 2001 berichten die Medien aufmerksam von religiös motivierten Konflikten auf der ganzen Welt und im gesellschaftlichen Nahbereich hat der Zuzug von nichtchristlichen Migranten zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für fremde Religionen, vor allem für den Islam geführt. Wer in diesem Kontext Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bei der Entwicklung einer religiösen Kompetenz helfen will, die Orientierung, Sinnfindung und Weltdeutungsoptionen möglich macht, der ist auf die differenzierte und konstruktive Auseinandersetzung mit fremden Religionen und ihrem Verhältnis zur eigenen Konfession und Religion angewiesen (vgl. Hemel 2000). Die gilt in besondere Weise für diejenigen, die Verantwortung für religiöse Bildung in einer multiethnischen und multireligiösen Gesellschaft tragen. Sie haben die Verpflichtung, interreligiöses Lernen anzubieten, anzuregen und zu begleiten. Es hat nicht nur Relevanz für die christlichen Kirchen, die in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts ihr Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen neu, nämlich positiv und wertschätzend bestimmt haben: die evangelischen Kirchen 1961 im Rahmen des Ökumenischen Rats der Kirchen in Neu Delhi (vgl. Grünschloß 1994, 116f.) und die katholische Kirche von 1962 bis 1965 auf dem II. Vatikanischen Konzil in Rom (vgl. Sajak 2005, 17–31). Auch das Judentum und der Islam, um von den beiden nächstgrößten Religionsgemeinschaften in Deutschland zu sprechen, kommen nicht umhin, sich der Verpflichtung zu stellen, ihre religionstheologischen Perspektiven zu reflektieren und Menschen ihres Bekenntnisses zu einem wertschätzenden Umgang mit Menschen anderer Religion und Weltanschauung anzuregen (vgl. Brum 2010 und Müller 2010).

Interreligiöses Lernen

Der Begriff des *interreligiösen Lernens* ist bis heute, trotz aller Aktualität und Bedeutsamkeit in der religionspädagogischen Debatte vieldeutig. Das mag auch daran liegen, dass der Begriff als Terminus technicus erst seit knapp 20 Jahren verwendet wird. Wie diese Verwendung geschieht, hängt von pädagogischen und theologischen und damit auch von konfessionellen Perspektiven ab.

Vor allem in der evangelischen Religionspädagogik ist es inzwischen üblich, den Begriff des interreligiösen Lernens durch eine grundsätzliche Differenz zur traditionellen Weltreligionendidaktik zu definieren. Die Weltreligionendidaktik war in den 1960er-Jahren im Kontext des »hermeneutischen Religionsunterrichts« entstanden und versuchte, Lernprozesse über nichtchristliche, fremde Religionen durch Informationen und Instruktion im Rahmen des konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu ermöglichen. Die jüngeren evangelischen Ansätze, exemplarisch bei Folkert Rickers, sprechen jetzt diesem für das deutsche Schulsystem geradezu klassischen Lernweg das Prädikat des interreligiösen Lernens ab, weil ihm das Kriterium der authentischen Begegnung verschiedener Religionen fehle: »Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen [...]. Nur auf diese Weise kann die Authentizität des Lernprozesses behauptet werden, die für das interreligiöse Lernen charakteristisch ist« (Rickers 2001, 875). Es wird deutlich, dass Rickers besonderen Wert auf die Begegnung mit Zeugen fremder Religionen legt. Diese Definition scheint allerdings nicht unproblematisch: Denkt man die Argumentationsfigur weiter, so kann interreligiöses Lernen vielleicht in Schulen der multireligiösen Ballungsräume von Metropolen stattfinden – und auf jeden Fall nur außerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts. Es gibt auf evangelischer Seite aber auch andere Stimmen. So hat Bernhard Dressler die Voraussetzungen für eine solche Konzeption interreligiösen Lernens infrage gestellt: »Nicht zuletzt ist die Diskussion um interreligiöses Lernen durch einen pädagogischen Mythos belastet, den Mythos der Authentizität [...]. Unter den Bedingungen schulischen Unterrichts, der aus prinzipiellen systemischen Gründen ein artifizierlicher Lernraum ist und mit dem wirklichen Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenato-

rischer Gebrochenheit denkbar« (Dressler 2003, 117). Jede Begegnung, jeder Dialog und jedes gemeinsame Lernen im Raum Schule findet nämlich in einem formellen Setting, mit dem Charakter der Inszenierung und im Modus des Probehandelns, statt: Dies gilt z.B. sowohl für das gemeinsame Erarbeiten von Infopostern zu den abrahamischen Religionen in einem multireligiösen Religionsunterricht, als auch für die inszenierte Diskussion mit verteilten Rollen zur Frage der Speisegebote. Entsprechend folgert Dressler, dass ein in dieser Weise »dialogisch« konzipierter Religionsunterricht auf Seiten der Schülerinnen und Schüler voraussetze, was er eigentlich erst in seinen Lernzielen erreichen wolle, nämlich die »Dialogfähigkeit« in Sachen Religion. Gerade Folkert Rickers akzeptiere laut Dressler »interreligiöses Lernen nur unter Voraussetzungen, die allenfalls ein mögliches Resultat interreligiöser Lernprozesse sein können« (ebd.).

Im katholischen Bereich wird interreligiöses Lernen eher als eine religionsdidaktische Dimension des schulischen Religionsunterrichts gesehen: Hier ist interreligiöses Lernen ein im schulischen Unterricht initiiertes und arrangiertes Prozess, in dem die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll (vgl. Sajak 2005, 264). Dies schließt Phasen eines religionskundlichen Unterrichts im Klassenverband, in dem eine Lehrperson über andere Religionen unterrichtet, ebenso ein wie die direkte Begegnung mit Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen, durch Besuche und Exkursionen oder die fächerverbindende Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern anderer Konfessionen und Religionen. Zu beachten ist auch, dass religionskundliche Unterrichtssequenzen im konfessionellen Religionsunterricht nie im Sinne einer »neutralen« religionswissenschaftlichen Information ablaufen können, schließlich sind weder Schülerinnen und Schüler noch Lehrerinnen und Lehrer religionswissenschaftlich ausgebildete Experten, sondern in der Regel evangelische und katholische Christen, die in ihre christliche Perspektive Informationen z.B. aus dem Islam oder aus dem Buddhismus integrieren. In diesem Sinne ist – um mit Hans-Georg Ziebertz zu sprechen (vgl. Ziebertz 1991, 326) – interreligiöses Lernen dann gegeben, wenn die Auseinandersetzung mit religionskundlichen Informationen zu einem intrareligiösen Lernprozess in der Glaubensperspektive von Schülerinnen und Schülern führt.

Stephan Leimgruber hat in der Neuauflage seines Buchs »Interreligiöses Lernen« versucht, die beiden referierten gegensätzlichen Definitionen des interreligiösen Lernens miteinander zu verbinden, indem er eine Neuordnung der Begriffe vorgenommen hat. Er spricht dort vom interreligiösen Lernen »im weiteren Sinne« und »im engeren Sinne« (Leimgruber 2007, 20f.). Zum interreligiösen Lernen in einem weiteren Sinne gehören demnach alle »Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden« (ebd., 20). So kann das Lesen eines Kinderbuchs über das Leben eines jüdischen Jungen zur Zeit Jesu (Berg/Weber 1996) genauso als interreligiöses Lernen verstanden werden wie die Vorführung einer DVD aus der von Hans Küng (1999) herausgegebenen Reihe zum »Projekt Weltethos«. Interreligiöses Lernen im engeren Sinne geschieht dagegen »durch das Gespräch in direkten Begegnungen. Im Zentrum steht der Dialog, in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig respektieren und zu verstehen versuchen« (Leimgruber 2007, 21) und der zur Konvivenz, also zum Miteinander in respektierter Differenz führen soll. Ein solches interreligiöses Lernen im engeren Sinne findet somit da statt, wo in besonderer Weise Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen in einen Dialog gebracht werden, so etwa im Rahmen des Schulwettbewerbs »Schulen im Dialog« der Herbert Quandt-Stiftung (vgl. Sajak 2010). Es ist ein Lernen mit Zeugen fremder Religionen. Gerade die Auswertung dieses Schulwettbewerbs hat gezeigt, dass ein interreligiöses Lernen im engeren Sinn gar nicht ohne ein vorausgehendes, ausgiebiges interreligiöses Lernen im weiteren Sinne erreicht werden kann (vgl. Muth 2010): Ohne die Vorbereitung der Begegnung und des Dialogs durch religionskundliche Unterrichtssequenzen *über* die anderen Religionen in den konfessionellen Lerngruppen hätte es z.B. kein gemeinsam erarbeitetes Theaterstück mit Angehörigen verschiedener Religionen über die Begegnung der Religionen und auch kein Kochbuch für die abrahamischen Religionen gegeben. Interreligiöses Lernen muss also immer Zeugen *und* Zeugnisse fremder Religionen mit einbeziehen.

Interreligiöser Dialog

Eine Anmerkung zu einem zweiten, recht unbestimmten und häufig unterschiedlich verwendeten Begriff, dem *interreligiösen Dialog*: Häufig wird in der

Öffentlichkeit dieser Terminus bereits verwendet, wenn es um die Beziehung zwischen den Religionen geht. Aber nicht jede Begegnung und schon gar nicht jedes Mit- oder Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher Religionen ist bereits interreligiöser Dialog. So müssen im religionstheologischen Zusammenhang drei Formen des Dialogs unterschieden werden: Auf einer ersten, rein menschlichen Ebene gibt es den Dialog als reziproke Kommunikation, auf einer zweiten Ebene ist der Dialog eine Haltung des Respekts und der Freundschaft. Interreligiöser Dialog im engeren Sinn muss aber mehr bedeuten: Hier muss es um die ernsthaften und konstruktiven Beziehungen zwischen Personen und Gemeinschaften anderen Glaubens gehen, mit dem Ziel, sich gegenseitig zu verstehen und einander zu bereichern »und zwar im Gehorsam gegenüber der Wahrheit und im Respekt vor der Freiheit. Diese dritte Ebene beinhaltet sowohl gegenseitige Zeugnisgabe wie auch die Entdeckung der jeweils anderen religiösen Überzeugung« (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 1991, 9). Damit ein solcher Dialog gelingen kann, müssen bestimmte Kriterien erfüllt sein. Im Eröffnungsreferat zur Herbstvollversammlung der deutschen Bischöfe 2002 hat Karl Kardinal Lehmann solche Bedingungen für einen echten Dialog aus katholischer Perspektive erörtert:

»Um ein offenes und auf gemeinsame Perspektiven ausgerichtetes Gespräch führen zu können, müssen die Religionen

- sich gegenseitig grundsätzlich als Ebenbürtige unter Ebenbürtigen akzeptieren;
- schlüssig darlegen, warum es Religionen gibt und warum Religionen dem Menschen dienlich sind;
- sich immer auch im praktischen Handeln zum Wohle der Menschen bewähren;
- sich selbst auf das Auseinanderfallen von Anspruch und Wirklichkeit hin kritisch überprüfen« (Lehmann 2002, 3).

Werden diese Diskursregeln praktiziert, so muss die Anerkennung der gleichen Würde aller Menschen unabhängig von ihrer Religion – und damit auch die Einforderung der »umfassenden, allseitigen Religionsfreiheit als unverfügbares Menschenrecht« (ebd.) – wie auch der konsequente Verzicht auf Gewalt zur Durchsetzung religiöser Ziele ohne Wenn und Aber praktiziert werden. Denn nur durch die Einhaltung dieser Regeln ist zu gewährleisten, dass man im Rahmen eines solchen Dialogs »seine eigene Religion besser kennenlernt

und entschiedener im Leben bezeugt« (ebd.). Dies gilt auch für den Lebens- und Lernraum Schule. Nur wenn Unterricht – und hier ist nicht nur der Religionsunterricht gemeint – diese Diskurs- und Handlungsregeln einübt und nachhaltig sichert, kann es zu einem wirklichen interreligiösen Dialog im Klassenzimmer und auf dem Pausenhof kommen. Das bedeutet mit Blick auf unsere Definitionen des interreligiösen Lernens und des interreligiösen Dialogs: Wenn im Rahmen einer Didaktik der Religionen für den Religionsunterricht interreligiöse Lernprozesse initiiert und fruchtbar gemacht werden können, werden auch die Voraussetzungen für einen wirklichen interreligiösen Dialog geschaffen (vgl. Dressler 2003, 115, Anm. 7). Dann trägt das interreligiöse Lernen im weiteren Sinne zu einem interreligiösen Lernen im engeren Sinne bei, damit wirklicher interreligiöser Dialog entstehen kann.

Interkulturelles Lernen

Eine letzte Begriffsklärung schließlich: Interreligiöses Lernen wird oft mit dem *interkulturellen Lernen* in eins gesetzt, wohl auch, weil sich Sitten und Bräuche oft aus der rituellen Praxis einer religiösen Tradition erklären lassen. Dabei wird aber übersehen, dass in die Riten und Regeln der großen Weltreligionen¹ oft auch bewährte Elemente der lokalen Kulturen eingegangen sind. So haben die Trennung der Geschlechter im Gottesdienst, das Ritual der Beschneidung oder auch die Vorschriften zur Ernährung in Judentum und Islam eben nicht nur theologische Gründe (die aus Tora und Mischna bzw. Koran und Hadith abgeleitet werden können). Vielmehr lassen sich bei näherem Hinsehen in diesen Vollzügen bestimmte lebensweltlich praktische Zusammenhänge erkennen.

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion hat sich ein Begriff von interkulturellem Lernen herausgebildet, der sich aus vier Grunddimensionen konstituiert: Interkulturelles Lernen zielt auf eine Kompetenz, in

¹ Die Begrifflichkeit, mit der die verschiedenen Religionen der Welt bezeichnet werden, ist uneinheitlich und unübersichtlich. Während die einschlägigen Lexika und Handbücher im deutschen Sprachbereich als Oberbegriff in der Regel »Religionen der Welt« ausweisen, um eine Verwechslung mit dem Systembegriff »Universalreligion«, der Opposition von Stammes- und Volksreligion, zu vermeiden, hat Hans Küng in seinem umfangreichen Werk zum »Projekt Weltethos« bewusst den Begriff »Weltreligion« als Bezeichnung für das ganze Spektrum der Religionen verwendet (Küng 1999). In diesem inklusiven Sinn wird der Begriff »Weltreligionen« auch hier gebraucht.

der das Verstehen des Fremden, die Anerkennung des Anderen, der nichtwertende Umgang mit Differenz und eine grenzüberschreitende Kommunikation möglich werden (vgl. Holzbrecher 2004, 98). Setzt man dies in Beziehung zu einem Begriff von interreligiösem Lernen, der auf die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen zielt (vgl. Sajak 2005, 264), so wird rasch deutlich, dass es ein gemeinsames Anliegen der beiden Ansätze gibt: Interkulturelles wie interreligiöses Lernen zielen auf eine angstfreie, wertschätzende und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Fremden, in der die eigene Identität gestärkt und ein wirklicher Dialog mit dem Anderen (im oben genannten Sinne) möglich wird. In diesem Lernzielhorizont richtet das interreligiöse Lernen seinen Fokus auf das Feld der Religion, also auf das, was die Bildungsforschung als den Bereich der konstitutiven Rationalität (Baumert 2002, 106f.) bezeichnet, während das interkulturelle Lernen seinen Blick auf das Feld der Kultur mit allen seinen Phänomenen richtet (vgl. Leimgruber 2007, 20). In diesem Sinne verschränken sich interreligiöses und interkulturelles Lernen, ohne dass das eine dem anderen unter- oder überzuordnen wäre. Beide Lernfelder aber sind unabdingbare Voraussetzungen für einen konstruktiven und zielführenden interreligiösen Dialog.

2. Von der Religionskunde zum trialogischen Lernen

Die kurze Geschichte interreligiöser Didaktik

Die Auseinandersetzung mit der Frage, was und wie über nichtchristliche Religionen im evangelischen wie katholischen Religionsunterricht unterrichtet werden soll, beginnt erst Mitte des 20. Jahrhunderts. Dies hängt mit dem bereits erwähnten Paradigmenwechsel in der Religionstheologie der christlichen Kirchen in den 1960er-Jahren zusammen: Einleitend war bereits von den entscheidenden Kirchenversammlungen in Rom (II. Vatikanisches Konzil) und Neu Delhi (Ökumenischer Rat der Kirchen) die Rede. Auf evangelischer Seite stehen die ersten fachdidaktischen Diskurse zum interreligiösen Lernen im Kontext des »hermeneutischen Religionsunterrichts«, der durch eine intensive Rückbindung an die Erkenntnisse der theologischen Forschung, vor allem im Bereich von Exegese und biblischer Theologie, geprägt war. Überhaupt haben vor allem die evangelischen Ansätze die fachdidaktische Diskussion bis in die Gegenwart hinein geprägt.

Interreligiöses Lernen als Religionskunde

An erster Stelle sind hier *Monika und Udo Tworuschka* zu nennen, die seit Mitte der 1970er-Jahre als Religionswissenschaftler beständig der Religionspädagogik zugearbeitet haben. Gerade Udo Tworuschka hat aus der Perspektive der vergleichenden Religionswissenschaft eine umfangreiche Sammlung von Materialien zusammengestellt. Unter seinen Publikationen sind neben dem Grundlagenwerk »Methodische Zugänge zu den Weltreligionen« (1982) vor allem Lesebücher, Materialbände und Unterrichtsmedien zu finden. In seinem Grundlagenwerk führt Tworuschka selbst aus, wie er seine Rolle mit Blick auf den Religionsunterricht sieht: Er will der Religionspädagogik einen Zugang zu den Weltreligionen auf einer religionswissenschaftlichen Basis ermöglichen. Deshalb liefert er in den dort aufgeführten »Methodischen Zugängen« eine Einführung in die Methodik und Hermeneutik der Religionswissenschaft. Es

geht ihm um die Wahrnehmung der religiösen Substanz der verschiedenen Religionen. Diese werde am deutlichsten sichtbar, wenn es gelänge »die Religionen [...] selbst zu Wort kommen zu lassen« (Tworuschka 1982, 218). Folglich präferiert Tworuschka einen narrativen Ansatz, in dem Geschichten Auskunft über das Wesen und die Identität religiöser Gruppen geben sollen. Zusammen mit seiner Frau Monika hat er deshalb eine Reihe von Vorlesebüchern zu den großen Religionen der Welt vorgelegt.

Auch im katholischen Bereich hat es seit Mitte der 1970er-Jahre verschiedene Ansätze gegeben, die interreligiöse Lernperspektive in die Konzeption des katholischen Religionsunterrichts einzubringen. Im Bereich der Schulbuchentwicklung sind die Religionspädagogen *Werner Trutwin* und *Hubertus Halbfas* zu nennen, die sich beide in ihren Werkreihen die Begegnung mit den fremden Religionen und Kulturen zu einem Anliegen gemacht haben. So hat Werner Trutwin nicht nur in seinem dreiteiligen, vielfach neu aufgelegten Grundlagenwerk für die Sekundarstufe I »Zeit der Freude« (5./6. Klasse), »Wege des Glaubens« (7./8. Klasse) und »Zeichen der Hoffnung« (9./10. Klasse) den nichtchristlichen Religionen einen bis dahin nicht gekannten Platz eingeräumt; er hat außerdem eine umfangreiche und anschauliche Reihe von Arbeitsheften zu den Weltreligionen für die Sekundarstufe II erstellt. Zudem hat er mit »Wege zum Licht. Die Weltreligionen« (1996) ein didaktisch aufbereitetes Übersichtswerk zu den Religionen vorgelegt.

Auch Hubertus Halbfas hat in seinen Religionsbüchern für die Grundschule und die Sekundarstufe I schon früh die Begegnung mit den Weltreligionen gefördert. Er hat zudem mit seinem religionsgeschichtlichen Lesebuch »Das Welthaus« (1983) umfangreiches Material für einen narrativ konzipierten Unterricht über die Weltreligionen zusammengestellt. Noch größere Bedeutung hat Halbfas aber in der Diskussion um den interreligiösen Religionsunterricht bekommen: Nachdem er sich mit seinem Buch »Das dritte Auge« (1982) als Protagonist der Symboldidaktik in Deutschland etabliert hatte, ging Halbfas in »Wurzelwerk« (1989) den interreligiösen und interkulturellen Spuren der christlichen Symbolik in Geschichte und Gegenwart nach. Hierfür holt er besonders im ersten Kapitel des Werkes weit aus, wenn er die universale Bild- und Symbolwelt der Weltreligionen als Ausgangspunkt für den jüdisch-christlichen Symbolfundus und dessen Tradition erhellt. Wenn Halbfas im Verlauf des Buches den Spuren der christlichen Symbole nachgeht, wird deutlich, dass es gewisser Grundkenntnisse über die anderen Religionen bedarf, um die Bil-

der und Symbole der eigenen christlichen Religion zu verstehen. In diesem Sinne leistet Halbfas auch eine didaktische Begründung und Rechtfertigung interreligiösen Lernens im katholischen Religionsunterricht. Dieses interreligiöse Lehren und Lernen ist ein religionskundliches: Im Rahmen des katholischen Religionsunterrichts sollen katholische Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigt werden, Schülerinnen und Schülern Grundwissen über die anderen, nichtchristlichen Religionen zu vermitteln.

Interreligiöses Lernen aus konfessioneller Perspektive

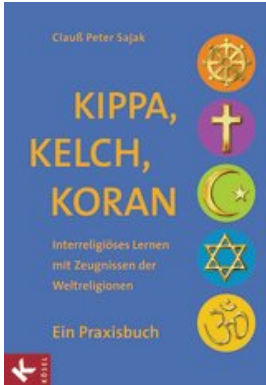
Eine erste Didaktik der Weltreligionen im Sinne einer grundsätzlichen und systematischen religionspädagogischen Reflektion über Ort und Ziel interreligiösen Lernens aus der Perspektive christlicher Theologie hat erst der evangelische Religionspädagoge *Johannes Lähnemann* vorgelegt. Bereits in den 1970er-Jahren hatte sich Lähnemann mit den nichtchristlichen Religionen im Religionsunterricht beschäftigt, wobei er sich vor allem dem Islam zuwandte (vgl. Lähnemann 1977). Den Dialog mit dem Islam behielt er auch weiter im Blick, als er 1986 sein zweibändiges Standardwerk zu den Weltreligionen im Unterricht vorstellte, das er selbst als »Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde« bezeichnete (vgl. Lähnemann 1986a/b). Beide Bände – im ersten Band wendet sich Lähnemann den fernöstlichen Religionen zu, während er sich im zweiten ganz dem Islam widmet – sind bis heute ein Standardwerk der interreligiös interessierten Religionspädagogik geblieben. Hier nennt Lähnemann seine Bildungsziele, nämlich »die Schüler für eine Situation der Begegnung auszurüsten, die nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in der vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Lebenshorizonte auf beiden Seiten führt« (Lähnemann 1986a, 163). Mit dem Begriffspaar »Evangelium – Religionen« markiert Lähnemann dann in seinem Grundlagenwerk »Evangelische Religionspädagogik aus interreligiöser Perspektive« (1998) die Pole, zwischen denen der Horizont christlicher Religionstheologie ausgespannt ist: »Wenn das Evangelium eine universale Botschaft beinhaltet, kann es nicht entfaltet werden ohne expliziten Bezug auf die Begegnung mit den Religionen in einer pluralen Welt. Und wenn die Religionen beitragen sollen zu den Zukunftsaufgaben des Lebens und Überlebens von Menschheit und Welt,

können sie das nicht über das Konstrukt einer ›Welteinheitsreligion‹, sondern nur im dialogischen Zusammenwirken, in das jede Glaubensgemeinschaft ihre unverwechselbaren Glaubensgrundlagen einbringt« (ebd., 14f.). Dieser Maxime folgend entwickelt Lähnemann ein Modell interreligiösen Lernens, in dem die Gestalt Jesu und die »Pädagogik des Evangeliums« (ebd., 244) zum didaktischen Schlüssel für eine fruchtbare Begegnung zwischen Christentum und den anderen Religionen werden. Dabei orientiert sich Lähnemann am »entgrenzenden Charakter des Evangeliums« (ebd.), den er in den Jüngerberufungen, der Mahlgemeinschaft, den Wundern und Gleichnissen Jesu sowie im Ethos der Bergpredigt ausgestaltet sieht. Diesem ur-›evangelischen‹ Weg Jesu muss auch eine Didaktik der Weltreligionen folgen: »Die Herrlichkeit Gottes in der Niedrigkeit, die Verwandlung des menschlichen Leides durch die radikale Teilnahme an ihm, die Verwandlung der Feindschaft durch eine Liebe, die auch vor dem Gegner nicht haltmacht [...] – dies sind die Maßstäbe des Evangeliums, die Christen in die Begegnung mit Menschen anderen Glaubens einzubringen haben« (ebd., 278). Entsprechend müssen Christen in der Welt Gottes Sendung (›Mission‹) erfüllen und den geistigen wie geistlichen Austausch (›Dialog‹) mit den anderen Religionen suchen. Auf dieser Grundlage entfaltet Lähnemann eine interreligiöse Didaktik, die auf den Methodenweg der Religionspädagogik und die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie ebenso zurückgreift wie auf die praktischen Erfahrungen interreligiösen Lernens aus den verschiedenen Lernfeldern der Religionspädagogik.

Der Ansatz von Johannes Lähnemann, eine evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive zu projektieren, ist dann von dem evangelischen Religionspädagogen *Karlo Meyer* in seiner Dissertation aufgenommen, kritisiert und weitergeführt worden (vgl. Meyer 1999). Meyer stört sich an der verkürzten Christologie Lähnemanns, in deren Rahmen Kreuz und Tod Jesu allein als pädagogischer Impetus und Höhepunkt des Weges Jesu verstanden werden. Das Kreuz Jesu ganz im Dienst der Ethik? Meyer vermisst eine systematisch-theologische Reflexion des Kreuzes als soteriologische Grundlegung des ethischen Anliegens. Des Weiteren kritisiert er die unzureichend entfaltete Dialektik von »Entgrenzung« und »Verwurzelung«, die in der Spannung von Evangelium und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler liegt und die im Unterrichtsprozess ihre eigene Dynamik entwickeln könnte. Meyers eigentliches Anliegen kommt aber in einem dritten, gewichtigeren Punkt zum Ausdruck: »In den Unterrichtsvorschlägen fällt eine gewisse Unbekümmertheit

gegenüber der religiös-theologischen Intention der fremden religiösen Zeugnisse im Wechselspiel mit der Unterrichtsmethode auf« (ebd., 79). Damit nimmt Meyer jenen didaktischen Konstituenten auf, den er im weiteren Verlauf seiner Arbeit reflektiert und entfaltet: das Unterrichtsmedium. Diesem Gegenstand – Lähnemanns Beispiele sind ein Brettspiel, ein Moschee-Bastelbogen oder ein Krishna-Bild – muss nach Meyer eine wesentlich stärkere Wirkung zugetraut werden: »Es wird bei Lähnemann besonders deutlich, was auch für andere Autoren dieser Richtung gilt, das Soziale steht im Vordergrund, religiöse Zeugnisse treten als Sachwissen in Erscheinung, das gelernt werden muss. Eine persönliche Auseinandersetzung mit den religiösen Gegenständen im Unterricht [...] ist nur am Rande ausgedrückt« (ebd., 81). Folglich entwickelt Meyer im weiteren Verlauf seiner Arbeit ein Konzept interreligiösen Lernens, das vor allem auf der Auseinandersetzung mit dem religiösen Gegenstand, Meyer nennt ihn »Zeug-nis« (ebd., 19–22), um den Verweischarakter »auf das Heilige selbst hin« zu betonen, aufbaut.² Er orientiert sich dabei an den Erfahrungen, die in England im Kontext des dortigen Religionsunterrichts gesammelt worden sind. In Initiativen wie dem Warwick-Projekt oder der von Michael Grimmit und John Hull entwickelten Methode »A Gift to the Child«, die auf deskriptiver oder existenzieller Auseinandersetzung mit den Zeugnissen fremder Religionen basiert, sieht er eine Option auch für den deutschen Religionsunterricht: »Die Möglichkeit zu einer pädagogischen Umsetzung sehe ich, kurz gesagt, in einer Unterrichtskonzeption, die das Außen, in dem die Schülerinnen und Lehrer ja zunächst stehen, explizit aufnimmt und doch zugleich in den einzelnen Punkten mit dem fremden Bezugssystem in Beziehung setzt und zu einer inneren Auseinandersetzung herausfordert. Grenzen können bewusst gemacht werden und zugleich können z.B. Geschichten erzählt werden, in die sich Schülerinnen und Schüler verwickeln lassen und durch die sie innerlich beteiligt werden« (ebd., 272–273). Damit kann im Religionsunterricht ein interreligiöser Lernprozess angeleitet werden, in dem die Schülerinnen und Schüler nicht nur äußerlich der fremden Religion

2 Meyer legt Wert auf die Getrennschreibung, weil darin zwei wichtige Aspekte des religiösen Gegenstandes zum Ausdruck kommen: »Während das mitschwingende ›Werk-zeug‹ und ›Rüst-zeug‹ auf den Gebrauch im rechten religiösen Rahmen weist, zielt das Wort ›Zeug-nis‹ (im Sinne von ›Zeugnis‹ ohne Bindestrich) zweitens auf den verweisenden Charakter jenseits des Gebrauchs, den es sowohl für Glaubende als auch für Außenstehende hat. Für den Gläubigen wie auch für den Außenstehenden weist es auf einen bestimmten (in der Regel traditionellen) Umgang mit dem Heiligen, weist auf Erfahrungen mit dem Heiligen und schließlich auf das Heilige selbst hin« (Meyer 1999, 21).



Clauß Peter Sajak

Kippa, Kelch, Koran

Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen
Ein Praxisbuch

Unter Mitarbeit von Katrin Gergen-Woll, Barbara Huber-Rudolf
und Jan Woppowa

Paperback, Broschur, 288 Seiten, 16,5 x 24,0 cm

ISBN: 978-3-466-36852-5

Kösel

Erscheinungstermin: November 2010

Heilige Gegenstände, die in den Weltreligionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus von besonderer Bedeutung sind, stehen im Mittelpunkt dieses Buches: Mithilfe dieser Zeugnisse religiöser Praxis können Kinder und Jugendliche ganz konkret und sinnlich nachvollziehbar die Vorstellungen, Werte und Bräuche der verschiedenen Religion kennenlernen.



[Der Titel im Katalog](#)