

Perspektiven für eine interreligiöse Didaktik in der beruflichen Bildung

Referat Kassel am 26. September 2005

Meine Einführung zum interreligiösen Lernen und zu Ansätzen einer interreligiösen Didaktik geht von der Annahme aus, dass wir Einsichten in dreierlei Hinsicht brauchen, wenn wir uns mit Fragen und Antworten nach einer interreligiösen Didaktik in der beruflichen Bildung beschäftigen:

- 1) Wir brauchen eine *soziologische Perspektive*, denn Fragen interreligiösen Lernens, die das „inter“ ernst nehmen, sollten die Debatte um Eigenes und Fremdes, um Wir und die Anderen kennen und sich kritisch daran orientieren.
- 2) Wir brauchen eine *theologische Perspektive*, denn wir sollten danach fragen, wie sich das Christentum zu den anderen Religionen verhält bzw. verhalten kann, welche Möglichkeiten und Erfahrungen es gibt, angemessen Theologie zu treiben angesichts einer zunehmend pluralen Situation, in der eine Vielfalt von Kulturen, Religionen und anderen Weltanschauungen permanent vorhanden sind und
- 3) wir brauchen schließlich eine *pädagogische Perspektive*, in denen Fragen nach Möglichkeiten gemeinsamen Lernens, Fragen nach einer angemessenen Didaktik und nach bewährten Methoden gestellt werden. Hinweise zu diesen drei Bereichen möchte ich Ihnen mit meinem Beitrag geben.

Eine wichtige Grundlage meiner Arbeit in diesem Bereich ist das im Frühjahr im Gütersloher Verlagshaus erschienene Handbuch Interreligiöses Lernen. Es versucht, den Stand der theoretischen Entwicklung im Feld Interreligiöses Lernen darzustellen und gleichzeitig Anregungen zur Verbesserung bestehender Praxis zu geben. Ich werde Ihnen im zweiten Teil des Referates einige Beiträge vorstellen, die sich mit Aspekten interreligiöser Didaktik in der beruflichen Bildung beschäftigen.

Zum zweiten fließen in das Referat auch Kontakte und Arbeitszusammenhänge ein, die wir vom Comenius-Institut seit einigen Jahren u.a. mit dem islamischen Institut für interreligiöse Pädagogik und Didaktik (IPD) in Köln haben. Das Institut bietet Fortbildungskurse für islamische Religionspädagoginnen an und hat eine Reihe von Materialien insbesondere für den Grundschulbereich entwickelt. Als Grundsätze der Arbeit finden sich:

- Ein für Auslegung und Kommunikation offenes Verständnis des Qu'ran,
- Eine Orientierung am Kind, an seinen Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen.
- Ausgangspunkt: Religiosität als anthropologische Grundkonstante.

Zitat aus dem Rahmenplan für die Grundschule: „So wie der Schöpfer sich dem Menschen offenbart und ihn zum Dialog einlädt, sollte das Kind, unter Zurückweisung jeder Art von Indoktrination **(Es gibt keinen Zwang im Glauben ... [2:256])**, angstfrei dem religiösen Moment in sich selbst begegnen und nachspüren können und dadurch die nötige Toleranz anderen gegenüber erarbeiten.“

1) Soziologische Perspektive: Eigenes und Fremdes; Wir und die Anderen

Wenn wir uns mit Fragen inter-religiösen Lernens beschäftigen, kommen wir um generelle Überlegungen zu Eigenem und Fremdem nicht herum. Es ist der Hintergrund, der Kontext, in dem wir uns bewegen.

„Die Begegnung mit dem Fremden ist immer auch eine Begegnung mit sich selbst. Ob der Betrachter das Fremde und somit den anderen Blick auf sich selbst als eine Bereicherung ansieht, hängt von seinem Selbstwertgefühl ab. Genau dies scheint in den westlichen Gesellschaften nicht sehr ausgeprägt zu sein.“

(Michael Lüders, FR 7.06. 2005)

Der Autor ist Islamwissenschaftler, Politologe und Publizist. Er beginnt so einen kurzen Artikel in einer Tageszeitung, der überschrieben ist: *Islam als Wellness-Programm*. Darin geht es um die Beobachtung, dass sich der im Alltag gelebte Islam zunehmend von seinen nahöstlichen Bezügen löst, und gleichzeitig der Koran zu einem Leitfaden für individuelle Bedürfnisse und Sehnsüchte wird. Lüders spricht von einem transnationalen islamischen Neo-Fundamentalismus, der von einer imaginären *Umma* ausgeht, die entwurzelten Muslimen eine ideologische Heimat anbietet und neue Gruppenidentitäten schafft. Das bedient die Suche der jungen muslimischen Generation, die ihren Platz in der westlichen Gesellschaft sucht und gleichzeitig eine neue Identität zwischen Islam und Europa.

Lüders Zitat geht wie folgt weiter: *„Wie sonst wäre zu erklären, dass bei uns nicht nur der islamische Fundamentalismus, sondern der Islam insgesamt als ein exotischer Rückfall in eine historisch überlebte Vergangenheit angesehen wird?“*

Bei diesem ersten Punkt soll es nun nicht um die Forderung nach einer differenzierteren Sichtweise des Islam gehen, auch wenn es in unserem Kontext zentral und notwendig ist.

Es geht vielmehr darum, dass die Beschäftigung mit dem, was uns eigen ist, dem Eigenen, und dem, was uns fremd ist, dem Fremden, Grundlagen liefert für interreligiöses Lernen.

Ich möchte Sie verweisen auf den Beitrag von

Astrid Messerschmidt im Handbuch Interreligiöses Lernen mit dem Titel: „Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann. Darin schreibt sie:

Mit dem Fremden wird eine Grenze zum Eigenen gezogen, durch die das Eigene konstituiert und profiliert wird. Das Fremde steht für das Andere des Eigenen. In der Begegnung mit dem Fremden bin ich mit meiner eigenen Beschränktheit konfrontiert, mit der nicht realisierten Möglichkeit, anders zu sein. (Messerschmidt, 217)

In diesem Zitat wird das Geflecht von Eigenem und Fremden deutlich. Es lässt fragen nach Grenzen und Beziehungen, nach Abhängigkeiten und Perspektiven. Die Beschäftigung mit dem Eigenen und dem Fremden gehört zu den Grundlagen interreligiösen Lernens, denn die Religion ist oft das Fremdeste beim Anderen. Und unser Blick vom Anderen bedarf der ständigen Überprüfung.

Wenn wir uns mit interreligiösen Lernen in der Berufsschule beschäftigen, sollten wir auch von den Bildern wissen, die in die in Deutschland, in den Medien, der Öffentlichkeit, in Politik und Wissenschaft über Migranten und ethnische Minderheiten präsent sind. Dazu gibt es eine neuere Veröffentlichung, in der Medientexte und Texte aus sozialwissenschaftlichen Untersuchungen auf die typischen Botschaften hin untersucht werden, die sie transportieren. Professorin für Soziologie, Elisabeth Beck-Gernsheim: (2004) Wir und die Anderen.

Es geht in dem Band um Missverständnisse und Mythen, um den Umgang mit scheinbar vertrauten Symbolen und Gewohnheiten. Beck-Gernsheim spricht von einer „Folklore des Halbwissens“ über Migranten, insbesondere Migrantinnen und der zweiten und dritten Generation, sprich Kindern aus Migrantenfamilien.

Mit dem Begriff „Folklore des Halbwissens“ markiert sie, dass der öffentliche Diskurs über Migranten und ihre Familien durch extreme Vereinfachungen geprägt ist. Zunehmend wird ein Kontrast der Kulturen ausgemalt, der auf einem starren und ahistorisch verwendeten Kulturbegriff beruht. Ein solches Kultur (und Religions)verständnis ist kritisch zu hinterfragen. Dazu kann die Beobachtung helfen, dass in neueren sozialwissenschaftlichen, bewusster noch in religionspädagogischen Studien, von einem offenen, dynamischen Verständnis von Kultur und Religion ausgegangen, das einer individuellen Aneignung und Ausgestaltung durch das Individuum ebenso offen steht, wie Elementen der Tradierung.

Die Botschaft des Buches ist so einfach wie überzeugend: „Nur wer bereit ist, einen bewusst transnationalen Blick zu entwickeln, kann die Lebenswelt jener Gruppen verstehen, die sich außerhalb der Mehrheitsgesellschaft befinden.“ (17)

In der öffentlichen Wahrnehmung von Migrantinnen herrscht ein Bild vor, das von einem deutlichen Kontrast zu den Deutschen bestimmt ist. Beck-Gernsheim beschreibt es wie folgt:

„Migranten sind viel stärker gemeinschaftsverbunden, eng familienverbunden, traditionsorientiert und stark religiös orientiert, kurz: sie haben sich die Werte der Heimat bewahrt.“ (Beck-Gernsheim 2004, 19). Dieses Bild, das ganz die traditionellen Elemente im Leben von Migranten betont, und deutlich von homogenen, abgeschlossenen, starren Kulturräumen ausgeht, greift zu kurz und blendet die sich ständig vollziehenden Wechsel- und Austauschprozesse zwischen den Gruppen aus.

Dabei ist wichtig festzuhalten, dass Migration immer einen tief greifenden biografischen Einschnitt bzw. Bruch beinhaltet.

In der Fremde beginnen viele Migranten einen Weg der Re-Traditionalisierung, Re-Ethnisierung. Hier entstehen eigentümliche Formen einer „Exil-Religion“ bzw. eines „Exil-Nationalismus“. Viele erleben eine Phase der Desillusionierung und vollziehen eine abrupte Kehrtwendung. Die Religion spielt für viele Migranten eine wichtige Rolle. Im Exil verschwinden die religiösen Bindungen nicht, vielmehr gewinnen sie oft ein neues Gewicht. Religionsgemeinschaften bilden einen Anker der Identität. Diese Beobachtungen sollten jedoch keine einheitliche z.B. islamische Identität suggerieren, vielmehr sind die Transformationen islamischer Identitäten in den Blick zu nehmen, welche sich in der Generation der im Westen aufgewachsenen Muslime vollzogen haben. Sie leben „viele Welten“ zugleich.

Die Folgerungen von Elisabeth Beck-Gernsheim sind: Wir brauchen verstärkte Entwicklungen von einem mononationalen, monokulturellen Blick hin zu einem transnationalen, transkulturellen Blick.

Kritisch sieht Astrid Messerschmidt, dass Migranten auf ihren Status des Migriertseins fixiert werden:

Insbesondere in Deutschland werden auch die zweite und dritte Generation der Nachkommen von Migranten auf den Status des Migriertseins fixiert. (...) Sie sind bereits in dieser Gesellschaft sozialisiert, haben hier ihre Geschichte, werden aber dauernd mit der Unterstellung kultureller Fremdheit konfrontiert und damit immer wieder auf die Herkunft ihrer Vorfahren verwiesen. Sie stellen das ethnische Projekt gesellschaftlicher Zugehörigkeit in Frage und fordern eine Neudefinition dieser Zugehörigkeit heraus. (Messerschmidt, 222)

Diese wenigen Anmerkungen und Zitate sollen verdeutlichen, dass es grundlegend für IRL ist, wie wir selbst das Verhältnis von „Wir und die Anderen“ sehen und konkret leben. Die Empfehlung lautet an dieser Stelle:

Wir brauchen einen differenzierenden Blick.

Dazu können uns Studien verhelfen wie „Viele Welten leben“, die im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführt wurde und die sich mit der Lebenssituation, den Orientierungen und Wünschen ausländischer Mädchen und junger Frauen beschäftigt. Darin findet sich auch ein längeres Kapitel zu Fragen der religiösen Einstellung. „Junge christliche Migrantinnen und Migranten praktizieren ihre Religion deutlich intensiver als deutsche Befragte.“ (369) Die Auswertung einer Befragung von 950 Mädchen und jungen Frauen belegt, dass die Migrantinnen den familiären Zusammenhalt schätzen, sich aber

auch den Traditionen verbunden fühlen. Keineswegs lässt sich die *These vom Kulturkonflikt*, die weite Teile der Forschung über jugendliche Migrant*innen durchzieht, bestätigen. Vielmehr kommt ein Frauenbild zum Vorschein, das die Vereinbarkeit von Familienarbeit und Beruf enthält, die Mehrsprachigkeit und der Wunsch der meisten jungen Frauen, diese auch für die Generation ihrer eigenen Kinder zu erhalten und nicht zuletzt die psychische Stärke des weitaus größten Teils der Mädchen und jungen Frauen. Zur Bedeutung von Religion stellt die Studie fest: *Herkunftsgruppenübergreifend sprechen die Musliminnen gefolgt von den Orthodoxen und an dritter Stelle die Katholikinnen der Religion die größte Bedeutung in ihrem Leben zu. Am wenigsten Bedeutung messen die evangelischen Befragten ihrer Religion im Leben zu.*“ (383)

„Insgesamt und Religionsgruppen übergreifend lässt sich festhalten, dass der Glaube für die Mädchen und jungen Frauen eine wichtige Rolle als Ressource zur Lebensbewältigung spielt.“ (386)

Astrid Messerschmidt unterscheidet in ihrem Beitrag im Handbuch *drei Strategien im Umgang mit dem Fremden: **die Strategie des Ignorierens, des Projizierens und des Zerstreuens.***

Der **ignorierende** Blick versucht aus dem Fremdheitsproblem zu flüchten, indem Gleichheit zum normativen Kriterium wird. Fremdheit ist kein Thema, es gibt sie quasi nicht. Dabei stört die Frage, wessen Gleichheit hier gilt und wer bei diesem Gleichheitskonzept wiederum ungleich wird. Diese Strategie findet sich oft in Schulen, wenn Lehrer*innen alle Schüler*innen gleich behandeln, ihren kulturellen und religiösen Hintergrund einfach ignorieren.

Mit dem **projizierenden** Blick auf die Beteiligten an interreligiösen Lernprozessen werden Bedeutungen und Identitäten gestiftet. Fremdheit tritt dabei an die Stelle des diskreditierten Vorurteils, sie wird durch Markierungen besetzt. Das Fremde wird an Unterscheidungsmerkmalen identifiziert. Das Fremde am Anderen wird zur **Projektionsfläche** alles dessen, was im eigenen kulturellen Kontext nicht zugelassen ist.

Der **zerstreuende** Blick achtet demgegenüber auf den **Einsatz der Fremdzuschreibung** in sozialen und kommunikativen Prozessen – wie Unterschiede gebraucht werden, wo sie aufgerufen und wo sie dethematisiert werden, wie Fremdheit gebraucht und eingesetzt wird und welchen Interessen dieser Einsatz dient. Gefragt wird hier, was wann als fremd gilt und was sich in dieser Zuschreibung ausdrückt. Man könnte diesen Blick als ideologiekritischen Blick charakterisieren. Die Ambivalenz des Fremden wird nicht durch Besetzungen aufgelöst, sondern bleibt bestehen, das Fremde bleibt unidentifizierbar, in der Schwebe zwischen Eigenem und Anderem. Mit diesem Blick kommt man allerdings nicht heraus aus der Widersprüchlichkeit, Fremdheit nicht festmachen und zugleich nicht vernachlässigen zu wollen. Der zerstreuende Blick schaut sich die Verteilung und die Zuteilung von Markierungen des Fremden an, und dazu gehört das eigene (professionelle) Involviertsein in den Prozess des Fremdmachens derer, die zu einer anderen Religion gehören. Mit **der reflexiven Selbstanalyse** interreligiöser Theorie und Praxis kann es möglich werden, eine dritte Position zwischen Ignoranz und Projektion einzunehmen. Allerdings handelt es sich um eine Position, die sich ihrer selbst nicht

sicher sein kann, die unabgeschlossen und fragil ist. (...) Ein interreligiöser Lerngegenstand ist nach diesem Ansatz nicht das Verstehen der Religion des Anderen, sondern in erster Linie die gesellschaftlichen Konstruktionen religiöser/kultureller Fremdheit und die dahinter liegenden Interessen. (Messerschmidt 224f).

Zusammenfassung der ersten Perspektive und Aufgaben für die berufliche Bildung

Gefragt sind Wahrnehmungsfähigkeit und Achtsamkeit einer komplexen Beziehung zwischen Eigenem und Fremdem. Wir sollten nicht zufrieden sein mit den in Öffentlichkeit und Medien vorherrschenden Bildern und Stereotypen sondern an einem differenzierenden Blick arbeiten, der eine Folklore des Halbwissens überwindet.

2) Theologische Perspektive: Christentum und die anderen Religionen

Wie sehen wir aus unserer christlichen Perspektive und auf dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen andere Religionen, insbesondere den Islam? Wohl gemerkt, die Religion ist oft das Fremdeste am Anderen. Nach meiner Auffassung leben wir heute in einer Situation, wo wir uns mit unserer eigenen Religion nur unter Einschluss anderer Religionen, die in unserer Gesellschaft vorhanden sind, beschäftigen sollten. Wir brauchen eine pluralitätsfähige Theologie, die sich den Herausforderungen bestehender Vielfalt im Bereich religiöser Orientierungen stellt und sich nicht in einem exklusiven Vertretungsanspruch einigelt.

Im forum religion 1/2004 wurde von Jörg Garscha ein Buch vorgestellt, auf das ich Sie ebenfalls hinweisen möchte: *Hans-Martin Barth: Dogmatik, Gütersloh 2000*

Der Systematiker Barth plädiert für eine neue Selbstwahrnehmung des Christentums und für eine neue Wahrnehmung anderer Religionen. Mit seinem Dogmatik Lehrbuch Untertitel: Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen, leistet er einen wichtigen Beitrag für eine erweiterte Gesprächsfähigkeit zwischen den Religionen. Er setzt die Hauptthemen des christlichen Glaubens zu den wichtigsten religiösen Traditionen der Menschheit in Beziehung, benennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede ebenso wie weiterführende Herausforderungen. Diese vier Absichten sind über dieses wichtige Buch hinaus zentral:

1. Eine neue dialogoffene Selbstwahrnehmung des Christentums
2. Eine differenzierte Wahrnehmung nichtchristlicher Religionen
3. Gegenüberstellung klassischer Aussagen des christlichen Glaubens mit „analogen“ Aussagen nicht christlicher Religionen
4. Entwicklung einer erweiterten Gesprächsfähigkeit mit Christen verschiedener Konfessionen, Gläubigen anderer Religionen und Nichtgläubigen.

Schoch charakterisiert das Buch von Barth „als ein für die Praxis in Unterricht und Weiterbildung in hohem Maße nützliches Werk.“ Dem stimme ich in vollem Umfange zu.

Welches Bild vom Islam haben wir?

Das Bild eines einheitlichen, statischen, monolithischen Islam, einer einheitlichen islamischen Identität stimmt so nicht. Es lässt die Transformationen muslimischer Identitäten unbeachtet, die sich in der Generation der im Westen aufgewachsenen Muslime vollzogen haben.

Wie können wir sachgerecht Unterscheidungen treffen zwischen den verschiedenen Richtungen und Strömungen im Islam, Islamismus etc.? Auf jeden Fall brauchen wir dazu den Dialog mit muslimischen Gesprächspartnern.

Im Handbuch finden sich einige Beiträge von muslimischen Kolleginnen und Kollegen:

Rabeya Müller, Leiterin IPD hat einen Beitrag geschrieben zu Islamischen Perspektiven zum interreligiösen Lernen: „Wie ‚inter‘ ist der Islam?“

Lamya Kaddor, Religionslehrerin und Mitarbeiterin im Zentrum für religiöse Studien Universität Münster beschreibt Erfahrungen in einer christlich-islamischen Gruppe

Bekir Alboga, langer Jahre Imam an der Moschee in Mannheim und nun Dialogbeauftragter von DITIB berichtet von Erfahrungen interreligiösen Lernens in einer Moschee in Mannheim, an der er lange Jahre gearbeitet hat

Ismail Kaplan stellt Grundlagen des Alevitentums vor.

Der Beitrag von Rabeya Müller im Handbuch beschäftigt sich mit der Frage „Wie ‚inter‘ ist der Islam, sprich: gibt es islamische Perspektiven, die für den interreligiösen Dialog förderlich sind. Ihre Position ist auch deshalb interessant, weil sie radikal qur’anisch argumentiert.

„Da der Qur’an von sich als von einem ‚sich wiederholenden‘ –im Sinne von früheren Offenbarungen erneuernd – und nicht von einem ‚neuen‘ Buch spricht, müssen wir von einer prinzipiell interreligiösen Einstellung des ‚Autors‘ ausgehen.“ (142)

Eine monotheistische Vorstellung bedeutet theologisch von einem Schöpfer bzw. einer Schöpferkraft auszugehen, zu dem/der dann viele Wege führen. Also: keine Exklusivität des Islam, ebenso wenig eine Exklusivität des Christentums oder einer anderen Religion. Die im Qur’an beschriebene Nähe Gottes zu den Menschen („Wir sind ihm näher als (seine) Halsschlagader) ist nicht auf eine Religion begrenzt, sondern gilt allen Menschen.

„Religionsgemeinschaften sind Lerngemeinschaften; daraus kann eine große interreligiöse Lerngemeinschaft erwachsen.“ (145)

Im Blick auf die Frage nach Wahrheit und Wahrheitsansprüche führt Rabeya Müller aus:

„Die qur’anische Offenbarung macht (..) deutlich, dass die Begrenztheit des Menschen und damit die Grenze seines Wissens ihn verpflichtet, die Vielfalt der Meinungen anderer zu akzeptieren und mit dieser respektvoll umzugehen. Die Vielfältigkeit der Interpretation göttlicher Worte kalkuliert der Schöpfer mit ein und warnt davor, dass Einzelne sich befugt fühlen, die einzige Wahrheit zu verkünden.“ (147)

Pluralistische Theologie der Religionen

Vergleichbare Fragen stellen sich aus christlicher Perspektive. Welche Position führt uns im interreligiösen Dialog und im interreligiösen Lernen weiter? Vorstellungen dazu wurden im Rahmen einer Pluralistischen Theologie der Religionen entwickelt, die Reinhold Bernhardt in seinem Beitrag vorstellt und diskutiert. (168-178)

„Pluralistische Theologie der Religionen“ (PTR) ist die zusammenfassende Bezeichnung einer überkonfessionellen und in der Tendenz sogar überreligiösen Bewegung, deren zentrales Anliegen es ist, die Bestimmung der Beziehung zwischen den Religionen auf eine neue Grundlage zu stellen. Dabei soll auf jede Form von Absolutheitsansprüchen konsequent verzichtet werden. Das betrifft sowohl die Exklusivansprüche auf Alleingeltung als auch die inklusiven Ansprüche auf höhere oder höchste Geltung einer Religion. Statt dessen vertreten die ‚Pluralisten‘ die Position: „Die großen Weltreligionen mit ihren vielfältigen Lehren und Praktiken bilden authentische Wege zum höchsten Gut.“¹ Daraus ergibt sich ein Verhältnis der Ebenbürtigkeit zwischen ihnen, das zur Beziehungsform des Dialogs führen muss.

Die Entwicklung entsprechender Ansätze lassen drei Wege erkennen, wenn auch nicht trennscharf: der Weg *religionsphilosophischer Reflexion* (am Beispiel von John Hick). Seine zentrale These lautet: Wie das Christentum, so gründen auch die anderen großen, traditionsreichen Religionen der Welt auf authentischen und Heils eröffnenden Erschließungen der einen göttlichen Wirklichkeit: (von Hick *The Real* genannt). Die Formen, in denen sich dieses Gewahrwerden des Transzendenzhorizontes ereignet, sind und bleiben sehr unterschiedlich – von einer Gleichheit der Offenbarungen oder gar der Religionen kann nach Hick keine Rede sein.

Der Weg *religiöser Erfahrung* (am Beispiel von Raimon Panikkar): Sein religionstheologisches Denken gründet in seiner existentiellen Pilgerschaft auf den spirituellen Wegen mehrerer Religionen. Raimon Panikkar sagt von sich selbst: „Ich bin als Christ gegangen, habe mich als Hindu gefunden und ich bin als Buddhist zurückgekehrt, ohne jedoch aufgehört zu haben, ein Christ zu sein.“ (zit. auf S. 172)

Der Weg *ethischer Reflexion und moralischer Praxis* (am Beispiel von Paul Knitter). Nach Paul Knitter liegt das Gemeinsame der Religionen nicht primär in ihnen selbst, sondern in der Herausforderung durch das Leiden der Menschen und der

¹ So die sechste der neun Grundprinzipien, die auf dem sog. „Pluralist Summit“ in Birmingham am 09.09.2003 verabschiedet wurden. Sie werden zusammen mit den dort gehaltenen Vorträgen in einem von Paul F. Knitter hg. zweiteiligen Sammelband unter dem Titel „The Pluralist Model for Understanding Religious Pluralism“ veröffentlicht.

natürlichen Umwelt. Knitter ist ein markanter Vertreter des Weges ethischer Reflexion und moralischer Praxis. Interreligiöser Dialog hat nicht nur der Verbesserung der Beziehungen zwischen den Religionen zu dienen, sondern der Bewältigung dieser Herausforderung. Durch diese ‚themenzentrierte Interaktion‘ kommt es dann allerdings auch zur vertieften Verständigung zwischen den Religionen. Die Parteinahme für die Armen wird geradezu zu einem Wahrheitskriterium – zum Maßstab für die ‚Evaluation‘ religiösen Engagements.

Bernhardts Konsequenzen für Theorie und Praxis interreligiösen Lernens:

Nicht wenige Befürworter eines überkonfessionellen, bekenntnisneutralen, religionskundlichen Religionsunterrichts sehen in der PTR eine Rahmentheorie für dieses Programm. In der Forderung, religiöse Alleingeltungs- oder Überlegenheitsansprüche zu überwinden und die interreligiösen Beziehungen auf eine paritätisch-dialogische Grundlage zu stellen, sehen sie eine grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung ihres Anliegens.

Man darf dabei jedoch nicht übersehen, dass die Vertreter der PTR gerade nicht anstreben, Informationen über verschiedene Religionen in außenperspektivischer, religionswissenschaftlicher Neutralität unverbindlich und präferenzfrei darzustellen. Vielmehr wenden sie sich an Menschen, die in religiösen Bindungen und Loyalitäten leben, gerade als solche aber vor der Frage stehen, wie die Vielfalt der religiösen Orientierungen mit ihren je eigenen Verpflichtungsansprüchen zu deuten ist. Relativieren sie sich nicht gegenseitig? Unter Vermeidung von Verabsolutierung und Relativierung suchen die Vertreter der PTR ein Deutemuster anzubieten, das es ihnen erlaubt, ihrer Überzeugung treu zu bleiben, ohne den Wahrheitsgehalt anderer Überzeugungen von vorne herein leugnen zu müssen und so eine dialogische Beziehung zu blockieren. Damit ist die Auseinandersetzung um die konkurrierenden Wahrheitsauffassungen nicht vermieden, sondern gerade umgekehrt ermöglicht und gefordert. Die religiösen Bindungen bleiben bestehen, werden aber in ihrer letztlich unaufhebbaren Verschiedenheit in ein dialogisch-kommunikatives Verhältnis zueinander gesetzt. Mehr noch: Indem die PTR die Anhänger der Religionen von der Tendenz zur Selbstverabsolutierung der eigenen Religion befreit, eröffnet sie ihnen die Möglichkeit, sich unbefangen auf die Erfahrung interreligiöser Begegnungen einzulassen. Solche Exkursionen – im Sinne eines nicht nur kognitiven, sondern existentiellen Lernens – weiten und vertiefen die eigene religiöse Identität. Darin liegt eine der praktischen Zielsetzungen der PTR.“
(176)

Verweis auf neues Buch von Perry Schmidt Leukel: Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005.

Zusammenfassung

Wenn es dem Interreligiösen Lernen um eine strukturierte Gestaltung des Verhältnisses von Christentum und anderen Religionen geht, dann brauchen wir eine dialogische pluralitätsfähige Theologie, die sich der Begegnung mit anderen Religionen nicht entzieht, sondern sie als Reichtum der Schöpfung Gottes betrach-

tet. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen bietet wichtige Grundlagen für interreligiöses Lernen.

3) Pädagogische Perspektive

Bedingungen für religiöses Lernen heute

Genannt werden sollen die Felder und Paradigmen, die Bedingungen für religiöse Lernen heute ausmachen, ohne dass diese Bereiche im Rahmen dieses Referates ausführlich damit aufgenommen werden können:

Pluralisierung: Wir sind mit unserer Weltdeutung nicht mehr alleine, Pluralität ist unhintergebar geworden. Wir leben in Gesellschaften, in denen eine Vielfalt von Kulturen, Religionen und Weltanschauungen nebeneinander existieren, ohne dass eine davon ein Monopol beanspruchen kann. Religiöse Pluralität ist eine zentrale religionspädagogische Herausforderung geworden. Dabei beschreibt *Pluralität* die Situation von gesellschaftlicher, kultureller, religiöser, weltanschaulicher usw. Vielfalt, und *Pluralismus* meint ein reflektiertes Verhältnis zu dieser Situation. Wir brauchen eine pluralitätsfähige Religionspädagogik, zu deren Konturen interreligiöses Lernen gehört.

Individualisierung: Religion und Sinnfindung sind mehr und mehr zur Selbstbestimmungsaufgabe geworden. Wir müssen das Leben eigenständig gestalten, unsere Fragen heute selber beantworten, das tut niemand mehr für uns. Dazu gehört, die Schülerinnen als aktiv deutende Subjekte wahrzunehmen und eine individualisierende Didaktik zu entwickeln, die in hohem Maße situativ beweglich ist.

Säkularisierung: Kirchen, Religionsgemeinschaften und Traditionen haben ihren Anspruch auf Verbindlichkeit verloren, sind weitgehend geschrumpft, für viele bedeutungslos geworden und befinden sich auf einem Markplatz mit alternativen Angeboten.

Globalisierung: Auf der räumlichen Ebene zeigt sich die zunehmende Globalisierung als Entgrenzung von Wirtschaft und Finanzen, die Politik hechelt diesen Prozessen hinterher, auf der zeitlichen Ebene in der Beschleunigung in Raum und Zeit, die menschliche Anliegen in vielfacher Weise entwertet. Dabei ist Globalisierung nicht ein zusätzliches Merkmal unseres Kontexts, sondern eine Dimension die alles andere durchdringt. *Think globally, act locally* das Mantra von vielen seit Anfang der 1980er Jahre verharmlost diese Dynamik, denn der lokale Kontext ist vielfach von Auswirkungen dieser Globalisierung bestimmt, positiv wie negativ. Es gibt Gewinner und Verlierer, Gestalter und Abhängige auf allen Ebenen. Konsequenterweise beginnen wir unser Handbuch mit einem Beitrag zu Globalisierung als Bedingung interreligiösen Lernens.

„Die Agenda interreligiösen Lernens wird von einer sich stetig und mehr und mehr globalisierenden Welt gesetzt, in der Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Erde vom zivilgesellschaftlichen Engagement von Menschen unterschiedlichen religiösen und kulturellen Hintergrundes abhängen. Interreligiöser Dialog ist eine der notwendigen Voraussetzungen zur Erarbeitung gemeinsamer ethischer Optionen, Minimalstandards und Handlungsstrategien.“ (Fritsch-Oppermann, 26)

Interreligiöses Lernen – Motivation und Zielsetzungen

Mit K.E. Nipkow können wir die Frage nach den Zielen interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem bezeichnen (*Beitrag im Handbuch, S. 362-380*). Ziele bestimmen sich in Wechselbeziehung mit Lernorten, Inhalten, Methoden, Akteuren und Wirksamkeitsannahmen. Lerntheoretische Voraussetzungen sind dabei ebenso zu berücksichtigen wie religionsdidaktische Grundstrukturen und bildungstheoretische Ziele.

So sind Verständigungsfähigkeit, Empathie, Toleranz etc. keine spezifischen Ziele interreligiösen Lernens sondern Zielsetzungen allgemeiner Bildung überhaupt. IRL wird von Folkert Rickers als Lerndimension verstanden, weniger als neue Konzeption des Unterrichtes. Es versteht sich als konkretes gemeinsames Lernen von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit.

Bildungstheoretisch begründete Ziele wären dann: interreligiöses Wissen, Verstehen, Urteilsvermögen und Interkulturalität als innere Kultur.

Dazu Nipkow: „Die am schwierigsten zu erreichenden Ziele sind *Verhaltensänderungen* und anzubahnde *Handlungsbereitschaften*. Es geht zum Teil um ausgesprochen tiefenstrukturell zu nennende Fähigkeiten. Sie sind der entscheidende Prüfstein für die Fähigkeit („Können“ als soziale „Kompetenz“), gegebenenfalls gegen innere Widerstände zu handeln, um so „Interkulturalität“ als „innere Kultur“ zu bewahren.“ (371f.)

In Anlehnung an normative Dialogregeln schlägt Nipkow folgende fünf Zielsetzungen vor:

- (1) Förderung religiösen Erlebens und Verstehens im Eigenbereich als Voraussetzung der Kommunikation mit fremden Bereichen
- (2) Das Leitziel der Anerkennung des Anderen durch Erziehung zur Aufmerksamkeit und Achtung
- (3) Die Leitregel der Wechselseitigkeit der Anerkennung auch bei fortbestehendem Dissens
- (4) Das Prinzip der Wahrhaftigkeit und das Bildungsziel einer starken, aktiven Toleranz
- (5) Das Prinzip entwicklungsgemäßer Abstimmung von Vertrautmachen und Distanznahme, Selbst- und Fremdreferenz

Nipkow plädiert für einen Dialog aus der Mitte der Religionen selbst, wenn er authentisch sein soll.

Johannes Lähnemann zu Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens (409-421)

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

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

Kurze Einführung in das Handbuch Interreligiöses Lernen

Warum haben wir das gemacht? Das Ziel des Handbuches ist es, den bisherigen Stand theoretischer und praktischer Bemühungen im Bereich interreligiösen Lernens zusammenfassend darzustellen und Weiterentwicklungen anzuregen. Wir arbeiten seit vielen Jahren in Projekten und Zusammenhängen interkulturellen und interreligiösen Lernens.

Beitrag auch zum interreligiösen Dialog, das dokumentieren die Beiträge von Autorinnen nicht-christlicher Religionen.

Welche Struktur liegt dem Handbuch zugrunde? Das Handbuch ist nach acht thematischen Feldern und Zugängen gegliedert:

Die ersten Artikel entfalten Zusammenhänge und gesellschaftliche Perspektiven.

Eher theoretisch reflektierend sind auch die Beiträge im zweiten Teil zu theologischen und sozialphilosophischen Positionen verfasst.

Kapitel III: *Zum Verständnis interreligiösen Lernens* führt näher an den engeren Gegenstand des Handbuches heran. Es geht um Fragen, wie interreligiöse Lernprozesse bei Jugendlichen und Kindern stattfinden können, wie irl im Rahmen religiöser Institutionen organisiert wird oder wie sich irl im Verhältnis zu anderen Lernbewegungen darstellen und verstehen lässt.

In den Beiträgen im Kapitel IV *Elemente interreligiösen Lernens* werden Ziele, Inhalte, Akteure und Lernergebnisse irl entfaltet.

V. Orte und Handlungsfelder

VI. Methoden und Zugänge

VII. Modelle, Projekte und Initiativen

Beiträge zur berufsbezogenen Bildung im Handbuch

Andreas Obermann: „Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett“ – Entwürfe eines interreligiösen RU an der Berufsschule

Lerngruppen in der BS sind multireligiös zusammengesetzt, wobei nichtkonfessionellen oft größer sind als die muslimischen Schüler/innen.

Diese Lerngruppen stellen eine großes pädagogisches wie didaktisches Potenzial dar und damit eine Chance für den RU.

Authentische Begegnungen und interreligiöse Kooperation sind möglich, in denen Gemeinsamkeiten und Differenzen thematisiert werden.

Obermann berichtet von einem Projekt interreligiösen Lernens „Shalom – Frieden – Salam“, das er gemeinsam mit einem muslimischen Kollegen durchgeführt hat.

Verschiedene Phasen:

- 1) IRU in christlicher Perspektive
- 2) IRU in islamischer Perspektive
- 3) Team-teaching zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Koran und Bibel

Methoden: Exkursion nach Amsterdam zur Begegnung mit dem Judentum, Thematisierung von verbindenden Friedenshoffnungen in religionshomogenen Kleingruppen, Werkstattprojekt zur Erstellung religiöser Symbole.

Didaktische Aspekte:

- Chance interreligiös zusammengesetzter Kleingruppen nutzen
- Dialogische Grundstruktur des Unterrichts
- Team-teaching christlich/muslimische Lehrkräfte zur Betonung des konfessorischen Charakters
- Fächerübergreifendes Unterrichten, Zusammenarbeit mit der Werkstatt
- Begegnung mit Gläubigen anderer Religionen außerhalb der Schule

Ulrike Baumann: Interreligiöses Lernen in der Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen

Baumann plädiert für ein systematisches interreligiöses Lernen in Unterricht und in der Ausbildung. Dazu gehören:

- Kenntnisse über die großen Religionen
- Religionswissenschaftliche Studien

Sie greift einen Gedanken von Rudolf Engler auf, der die Möglichkeiten betont, den Bezug auf andere Religionen als Medium der Identitäts- und Wahrheitsfindung zu begreifen, um seinen eigenen Weg zu entdecken. (Bearbeitung des Verhältnisses Eigenes und Fremdes)

Ziele der Fortbildung:

- Fortbildung zum interreligiösen Lernen als „Begegnung mit dem Anderen und Fremden in der Tiefe“, die Wahrheitsfrage mit einschließt

Aufgaben der Fortbildung:

- Verhältnis von Bibel und Koran
- Frage nach dem Menschenbild
- Erziehungsverständnis
- Islamischer RU

Dirk Siedler. Religiöse Räume erschließen

Religiöse Räume als Lernorte interreligiöser Begegnung: Moschee, Kirche: Ästhetischer Zugang und handlungsorientiertes Lernen, stellt Beispiele von Moscheebesuchen dar.

Andrea Zielinski: Co-Teaching – Identitätenbildung und interkulturelles Lernen

Stellt Erfahrungen aus einem Jüdisch-christlichen Co-teaching an der Universität Hamburg vor.

Co-teaching ist für sie „Playing-the-vis-á-vis“, das in einem Seminar „Einführung in das Judentum“ zur Geltung gebracht wird. Gefordert wird von den Studierenden, Position zu beziehen „innerhalb seiner persönlichen Glaubensinhalte, der Glaubensinhalte seiner/ihrer religiösen Tradition und seiner kulturellen und philosophischen Traditionen.“

4) Zusammenfassend: Perspektiven einer interreligiösen Didaktik

Zielsetzungen, Kompetenzen:

- Religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen
- Religiöse Phänomene deuten können: Unterscheidung zwischen gelehrter und gelebter Religion
- Konstruktiver Umgang mit Differenz erlernen: Unterschiede und Gemeinsamkeiten
- Verantwortungsvolle Urteilsbildung ermöglichen

Sechs Regeln (Nipkow) für interreligiöses Lernen

- (1) Anerkennen – nicht ausgrenzen
- (2) Anerkennen – nicht vereinnahmen
- (3) Anerkennen – in der Aufnahme der Frage nach der Wahrheit
- (4) Begegne anderen Religionen altersgerecht und respektvoll
- (5) Schaffe ein von Vertrauen geprägtes Klima
- (6) Fördere als Lehrkraft verantwortungsbewusste Urteilsbildung

Ausgewählte und kommentierte Literatur

Hans-Martin Barth, Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen. Ein Lehrbuch, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Christian Kaiser 2001, 862 S.

Ein dogmatisches Lehrbuch, das im Gegensatz zu „klassischen“ Dogmatiken die Hauptthemen des christlichen Glaubens zu den wichtigsten religiösen Traditionen in Beziehung setzt. Das Buch ist hilfreich für alle, die um die Weitergabe des christlichen Glaubens bemüht sind und die wichtigsten Aussagen nichtchristlicher Religionen dazu kennen lernen wollen, um selbst eine kritische Position zu entwickeln.

Elisabeth Beck-Gernsheim, Wir und die Anderen, Frankfurt: edition suhrkamp 2004

Analyse von Medientexten, sozialwissenschaftlichen Untersuchungen und anderen Beispielen der öffentlichen Wahrnehmung zur Stützung der Forderung: Wir sollten einen mononationalen, monokulturellen durch einen transnationalen Blick ablösen.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Erwachsenwerden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen, Themen und Materialien, Bonn 2004, 144 S.

Die Werkstatt Religionen und Weltanschauungen, eine freie Initiative in der Werkstatt der Kulturen Berlin, hat den Dialog mit Angehörigen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen zu ihrem Programm gemacht. Über einen Zeitraum von mehreren Monaten wurden folgende Fragen miteinander thematisiert: Welche Werte sind es, die vermittelt werden durch Religionen als wesentliche Elemente der Geschichte und Kultur unserer Gesellschaft? Was bedeutet Selbstverantwortung? Was bedeutet Gesellschaft und Gemeinschaft? Was wird jungen Menschen mitgegeben auf ihrem Weg in die Welt der Erwachsenen? Der vorliegende Band beinhaltet die in diesem Prozess erstellten Materialien aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Religionen und des gemeinsamen Prozesses. Er soll Lehrenden die Möglichkeit eröffnen, solche Dialoge vorzubereiten und in ihren Lerngruppen erfolgreich durchzuführen.

Ursula Boos-Nünning, Yasemin Karaka o lu, Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster u.a.: Waxmann 2005, 580 S.

Die Lebensweise von jungen Migrantinnen im Alter von 15 bis 21 Jahren türkischer, italienischer und jugoslawischer Herkunft sowie Aussiedlerinnen in Deutschland wurden im Rahmen einer quantitativen Studie umfassend zu einer Fülle von Themen befragt. Die Ergebnisse geben Auskunft über die Pluralität der Lebensweisen und Lebensorientierungen in den unterschiedlichsten Bereichen. Dabei wird differenziert nach der Zugehörigkeit zu verschiedenen Herkunfts- und Religionsgruppen und Schlussfolgerungen für Voraussetzungen erfolgreicher Integrationspolitik können gezogen werden. en

Karl-Heinz Golzio, Georg Schwikart, Thomas Lemmen, Thomas Schweer, (Hg.), Basiswissen Weltreligionen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2002, 368 S.

Die Autoren des Buches bieten fundierte Grundinformationen zu den großen Weltreligionen. Auch wenn jede Religion separat behandelt wird, bieten sich doch Anregungen des Vergleichs. Es finden sich jeweils Einzelkapitel zu Grundlagen des Glaubens, zur Tradition und zur Lebenspraxis.

Eckart Gottwald, Norbert Mette (Hg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2003, 244 S.

Eine Sammlung von Beiträgen, die sich alle mit Fragestellungen beschäftigen, bei denen die Zielsetzung interreligiösen Lernens stets mitbedacht und aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt wird. Die Beiträge gruppieren sich um die Themen:

Ehrfurcht vor Gott; Religiöse Bildung in der Pluralität; Gemeinsam Lernen in Verschiedenheit und Vielfalt; Religionsunterricht im Aufbruch; Gott in vielerlei Gestalt; Exegetische und systematische Perspektiven.

Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2001, 558 S.

Ein Standardwerk für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, das alles Wissenswerte zum Thema Religionsunterricht zusammenfasst und die heutigen Herausforderungen individualisierter und pluralisierter Religiosität ernst nimmt. Dem interreligiösen Lernen wird ein eigenes Kapitel gewidmet (433-442).

Christina Kayales, Astrid Fehland-van der Vegt, (Hg.), Was jeder vom Judentum wissen muss, 9., vollst. überarbeitete Auflage, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005, 208 S.

Ein kompaktes Handbuch über jüdischen Glauben, jüdische Traditionen und jüdisches Leben. Eine ausgezeichnete Hilfe, um die Religion kennen zu lernen, in der die Wurzeln des Christentums liegen. Mit Register, Glossar, Literaturverzeichnis, Internetadressen und über 50 Fotos im Innenteil.

Lehrer-Kursbuch Islam. Grundwissen und Praxistipps, Berlin: Cornelsen Scriptor 2002, 112 S.

Das Lehrer/innen-Kursbuch Islam besteht aus drei Teilen: Der erste Teil ist eine von bekannten Islamwissenschaftlern erstellte Darstellung des Islam. Schwerpunkte: Geschichte, religiöse Traditionen und ihre Bedeutung in der Gegenwart. Der zweite und dritte Teil wurden von einer Lehrerin und einem Sozialpädagogen verfasst. Sie liefern zahlreiche praxisorientierte und originelle Anregungen für alle, die im Schulalltag dem Islam begegnen.

Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1998, 222 S.

In diesem umfassenden Werk, das die Auswirkungen von Pluralität für ethische Bildung und Religionspädagogik differenziert diskutiert, nehmen Fragen interreligiösen Lernens in Kapitel 3: ‚Religiöser Pluralismus und Pädagogik – interreligiöses und interkonfessionelles Lernen in bildungstheoretischen Perspektiven‘ einen zentralen Stellenwert ein. Anregend sind insbesondere sechs Regeln, die Nipkow für interreligiöses Lernen formuliert (S. 112-123).

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Menschen – Religionen – Kulturen, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2000, 7 Bände mit je ca. 150 S.

Dieses im Kanton Zürich für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern der Oberstufe (13 bis 15-jährige) entstandene Lehrmittel besteht aus sieben Büchern, in denen Fragen, Traditionen und das „was Menschen heilig ist“, im Dialog mit den großen Religionen thematisiert werden. Ein Werk mit grundsätzlichen Beiträgen führt die Lehrkräfte in Zielsetzungen, Inhalte und Kontexte ein. Grundlage waren folgende Zielsetzungen:

- *Umgang mit Sinnfragen aus der Perspektive unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen*
- *Den Schüler/innen die Klärung und Begründung ihrer eigenen Werte ermöglichen*
- *Die Schüler/innen ermutigen, ihre eigenen wertorientierten Entscheidungen zu reflektieren.*

Drei Schulbücher und Lehrer/innenhandbücher entstanden zu den Themen: Menschen leben mit Fragen, Menschen leben in Traditionen, Was Menschen heilig ist. Das Material besteht aus Texten von Jugendlichen und ihrer Kultur wie auch aus Texten der religiösen Traditionen und anderen Weltanschauungen. So beginnt das Schüler/innenbuch „Menschen leben mit Fragen“ mit dem Bereich: Woher komme ich? Wer bin ich? Wer werde ich sein?

Burkhard Scherer, Buddhismus – Alles, was man wissen muss, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005, 240 S.

Dieser Band bietet eine umfassende Einführung in den Buddhismus: Grundwissen über Person und Lehre des Buddha; eine knappe Darstellung der Geschichte; philosophische Hintergründe und politische Implikationen; Informationen über Persönlichkeiten sowie zum christlich-buddhistischen Dialog. Mit Zeittafel, Literaturverzeichnis und einem umfassenden Register.

Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 740 S.

Eine umfassende Darstellung zum Thema Interreligiöses Lernen. Die Beiträge von mehr als 70 Expertinnen und Experten in diesem Bereich verknüpfen Theorie und Praxis miteinander. Orte und Handlungsfelder interreligiösen Lernens werden ebenso thematisiert wie Rahmenbedingungen, konzeptionelle und methodische Grundlagen. Es finden sich auch zahlreiche Beschreibungen von Modellen, Projekten und Initiativen.

Ursula Sieg, Feste der Religionen. Werkbuch für Schulen und Gemeinden, Düsseldorf: Patmos Verlag 2003, 164 S.

Feste sind ein Hauptgegenstand interreligiösen Lernens oder Begegnung. Neben einer systematischen Erläuterung der Feste erschließt das Buch die Feste der Religionen didaktisch entlang der strukturellen Gemeinsamkeiten: Neujahrsfeste, Geburtstage der Religionsstifter, Kinderfeste, Fasten, grundlegende Heilsereignisse, und inhaltliche Gemeinsamkeiten (z.B. Maria, Geburt Jesu nach Bibel und Koran, Abraham) und Symbole (z.B. Licht und Baum). Dazu kommen Festkreise und Freiarbeitsmaterial, sowie ein Projekt zum Thema Zeit in Verbindung mit dem 7. Tag. Zu allen Themen werden ebenso inhaltlich wie didaktisch relevante Materialien wie Erzählungen, Quellentexte und Bilder geboten. Die Beiträge zu islamischen Perspektiven stammen von Halima Krausen.

Ein eigenes Kapitel gegen Ende des Werkbuches befasst sich mit der „Bedeutung der Feste im Alltag – Religion und interreligiöse Begegnung“. Das Buch bietet ein ausführliches Literaturverzeichnis.

Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus und Freiburg: Herder 2002, 260 S.

Dieses in ökumenischer Autorenschaft erstellte Werk präsentiert den Entwurf einer Religionspädagogik für Schule und Gemeinde, die sich den Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft stellt. Im Ergebnis lässt sich ein Neuausrichtung der Religionspädagogik erkennen, die aus den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen methodologische und didaktische Konsequenzen für religiöse Bildungsprozesse zieht. Zu den zentralen „Konturen einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“ tragen Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen (H.-G. Ziebertz) bei.

Johannes Lähnemann, (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994, Hamburg: EB-Verlag 1995, 412 S.

Mit seinem Projekt „Weltethos“ im Jahr 1990 hat Hans Küng eine breite internationale Diskussion in Gang gesetzt, die mit der „Weltethosklärung“ des „Parlaments der Religionen“ in Chicago im Herbst 1993 kulminierte. Seitdem gibt es zahlreiche pädagogische Initiativen und Modelle, die damit verbundenen Grundgedanken in pädagogisch wirksame Praxis umzusetzen. Die vorliegende Sammlung von Beiträgen bietet einen bunten Reigen der Diskussion um Konzepte und Praxismodelle in unterschiedlichen Kontexten.

Johannes Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998, 471 S.

Christliche Erziehung muss heute den Blick auf das Zusammenleben der Religionen richten – weltweit und vor Ort. Der Autor sieht in der Besinnung auf den eigenen Glauben und in der Öffnung für andere Religionen und Kulturen zwei notwendige und gleichwertige Koordinaten evangelischer Religionspädagogik. Er skizziert unter dieser Perspektive die Geschichte der Religionspädagogik und geht auf religiöse Fragen

Heranwachsender in unterschiedlichen religiös-kulturellen Kontexten ein. Seine grenzüberschreitende „Pädagogik des Evangeliums“ wird für verschiedene pädagogische Aufgabenfelder entfaltet – von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung.

Luise Becker, Rabeya Müller, Wir und die anderen Religionsgemeinschaften, aus der Unterrichtsreihe: Wir und die Anderen, Köln: IPD – Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik 1998, 125 S. Bezug: IPD, Luxemburger Str. 429, 50939 Köln.

Die Unterrichtsmappe soll dazu verhelfen, dass muslimische Kinder im Alter von 12 bis 14 Jahren den Standpunkt des Islams zu den anderen Religionsgemeinschaften der ahlu-l-kitab erfahren. Sie sollen Glaubensinhalte dieser „anderen“ Religionsgemeinschaften kennen lernen. Die Autorinnen schreiben dazu: „Es kann uns nicht darum gehen, die Unterschiede zu verwässern, sie müssen klar herausgearbeitet und benannt werden, ebenso wie die Gemeinsamkeiten. Aus gewusstem Gemeinsamen und gewusstem Trennenden soll den Kindern ein islamischer Umgang in ihren täglichen Begegnungen mit „anderen“ erwachsen. Trennendes wird tragbar, wenn Gemeinsames bekannt ist.“

VELKD/ EKD (Hg.), Was jeder vom Islam wissen muss, 6. überarbeitete Auflage, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2001, 263 S.

Kompaktes Taschenbuch über islamischen Glauben, Islam in Geschichte und Gegenwart und zum Verhältnis von Islam und Christentum. Ausgezeichnet für eine grundlegende Orientierung und einen ersten Einstieg. Mit Sach-, Personen und Koranstellenregister und Literaturliste.

Dieter Petri, Jörg Thierfelder (Hg.), Grundkurs Judentum. Material und Kopiervorlagen für Schule und Gemeinde, 2 Bände, Zweite völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Calwer 2002, 223 und 195 S.

Es finden sich neben einer Darstellung des Judentums von Rabbiner Roland Gradwohl Einführungen (Teil 1) und sehr gutes, kopierbares Unterrichtsmaterial (Teil 2) zu den Themen Jüdische Geschichte in Antike, Mittelalter, Neuzeit und im 20. Jh., zu jüdischer Präsenz in Palästina/ Israel und jüdischem Leben heute in Deutschland. Arbeitsblätter, Karten und Bilder werden ergänzt durch ein Domino, ein Quiz und eine erläuternde Pessach-Haggada. Sehr gut geeignet für Unterricht der Sekundarstufe I und II in Religion, Geschichte und Politik sowie für die Erwachsenenbildung und Gemeindegarbeit.

Mehdi Razvi in Zusammenarbeit mit Halima Krausen und Pia Köppel, Entdeckungsreise im Koran. Zwölf Lehrgespräche, Hamburg: EB-Verlag 2001, 258 S.

Aus dem Vorwort von Annemarie Schimmel: Es wird versucht, „den Koran auf neuartige Weise für die moderne Zeit zu interpretieren. Dabei werden schwierige inhaltliche Probleme erläutert und dankenswerterweise auch die Probleme der arabischen Sprache und Grammatik zur Sprache gebracht. Die Erklärungen ... versuchen, den ursprünglichen Sinn der Worte darzulegen ... Auch Parallelen zu anderen Religionen werden gezogen. Interessant ist z.B. die Art der Argumentation bei der Behandlung der ‚anständigen‘ Bedeckung für Frauen, oder die Diskussion der Strafen für Ehebruch“.