

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Interreligiöses Lernen

Karlo Meyer, Monika Tautz

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:  
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Interreligiöses Lernen

Karlo Meyer, Monika Tautz

## 1. Einleitung

Der Begriff einer Didaktik der Religionen wird im religionspädagogischen Diskurs heute vielfach durch den des interreligiösen Lernens ersetzt. Leimgruber versteht darunter „die Gesamtheit der einschlägigen interkulturellen und interreligiösen Bildungsvorgänge mit dem Fokus auf Schule, Religionsunterricht, Erwachsenenbildung“ (Leimgruber, 2007, 23). Inhaltlich seien beide Begriffe nicht voneinander zu trennen (Leimgruber, 2005b, 127). Da im Diskurs der Religionspädagogik bisher keine Differenzierung einschlägig ist (Jäggle, 2007, 20), beziehen sich im Folgenden beide Ausdrucksweisen unterschiedslos auf ein und denselben Sachverhalt.

Der besondere Charakter interreligiösen Lernens ergibt sich aus Fragen und Phänomenen, die im Zuge der religiösen Pluralisierung in verschiedenen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler entstanden sind. So finden sich heute vielfältige religiöse Anschauungen und Praktiken beispielsweise in den Medien oder auch in der Schule. In Letzterer wird diese Vielfalt in interkulturellen Schulveranstaltungen durch interreligiöses Lernen im gemischt-religiösen Klassenverband und durch den konfessionellen Religionsunterricht aufgenommen (→ Konfessioneller Religionsunterricht). Im Folgenden wird entsprechend der Ausrichtung dieses Lexikons der konfessionelle Religionsunterricht zum Ausgangspunkt genommen. Zu einem verantwortlichen pädagogischen Umgang in diesem gehört gleichermaßen die Unterstützung der Schülerschaft bei der religiösen Identitätssuche im eigenen religiösen und kulturellen Horizont wie auch im Blick auf die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit mit fremden konfessionellen und religiösen Orientierungen.

Auf Verständigung zielende und Dialogfähigkeit einübende Kompetenzen und Themen sind in Rahmenrichtlinien und Lehrplänen des Religionsunterrichts implementiert. Maßgeblich formuliert die Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts zur Kompetenzfrage als achte Kompetenz: „8. Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer [...] Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren“ (Fischer/Elsenbast, 2006, 20).

### 1.1. Bezugswissenschaften

Zur Sachanalyse für einen Unterricht, der auf diese und ähnlich formulierte Kompetenzen zielt, sind unterschiedliche Bezugswissenschaften heranzuziehen. Drei sind an dieser Stelle hervorzuheben:

Zunächst wäre zur Kommunikation mit anderen religiösen Überzeugungen die jeweilige „Theologie“ der entsprechenden Religion zu konsultieren. Diese Anforderung verbindet sich schon mit einer ersten Problematik, da die einschlägigen Werke der allermeisten anderen Religionen sprachlich (z.B. Arabisch) und für Laien oft auch sachlich schwer zugänglich sind. Auf einer tiefergehenden Ebene stellt sich die Frage, ob es sich beim Schrifttum anderer Religionen in unserem Sinne um „Theo“-logien handelt und ob überhaupt eine Bezugs-„Wissenschaft“ im westlichen Sinne ausgebildet ist. Um an dieser Stelle eine belastbare Arbeitsgrundlage zu haben, ist es sachdienlich, auf die [→ Religionswissenschaft](#) zurückzugreifen, in der die entsprechenden Überzeugungen aufgearbeitet sind. In Rechnung zu stellen ist jedoch, dass damit die Auseinandersetzung in der Brechung bzw. durch den Filter der (westlich) religionswissenschaftlichen Perspektive stattfindet, so dass die Binnenperspektive der Religionen divergieren kann.

Zweite Bezugswissenschaft ist die christliche Theologie, in der entsprechend „begründete“ Auseinandersetzungen und „respektvolle“ Kommunikation in der Regel unter dem Stichwort „Theologie der Religionen“ (vgl. Hintergründe unter [→ Dialog der Religionen, evangelische Sicht](#) und [→ Dialog der Religionen, katholische Sicht](#)), in jüngster Zeit auch „Komparativer Theologie“, betrieben und reflektiert werden.

Wie durchgehend in kommunikativen pädagogischen Belangen sind auch die entsprechenden Sozialwissenschaften und die praktische Ethik im Blick auf Fragen der Kooperation und Kommunikation zu Rate zu ziehen; dies zielt nicht nur auf persönliches Verhalten gegenüber Fremdem und Anderssein, sondern ebenso auf sozial- und kulturbedingte Unterschiede sowie auf gesellschaftliche Belange wie zum Beispiel Medienkritik.

### 1.2. Didaktisch-konzeptionelle Linien

Je nach Zielperspektive unterscheiden sich die didaktischen Herangehensweisen zum Teil erheblich. Im Groben ist es hilfreich, im Blick auf die Bezugswissenschaften drei grundlegende „Arbeitsschnitten“ des didaktischen Geschäfts zu differenzieren, die sich als religionswissenschaftliche, sozialorientierte und existentiell-theologische Perspektive bezeichnen lassen. Es versteht sich, dass diese drei ineinandergreifen: Zum einen steht außer Frage, dass in jedem Fall mit Schülerinnen und Schülern Sachthemen aufzuarbeiten sind. Dies betrifft neben den Inhalten auch die Schulung des sachlich reflektierenden Blicks und die Erarbeitung von unterschiedlichen Herangehensweisen an Religionen. Dies ist als Grundlage bei jeder Vorgehensvariante notwendig, kann aber auch als eigener Schwerpunkt ausgebildet sein. Im Sinne der oben zitierten Kompetenz ist genauso durchgehend auch der Charakter der Kooperation und Kommunikation („respektvoll“) zu berücksichtigen, der nicht nur Fragen der betreffenden Lerngruppe, sondern auch der gesamten Gesellschaft betrifft. Dies kann im Sinne des [→ Weltethos](#) auch als Nationen und

Kulturen übergreifende, religionspolitische Aufgabe verstanden werden (Lähnemann, 1995; → [Dialog der Religionen: Entwicklung, Modelle, religionspädagogische Relevanz](#)). Genauso ist aber auch die Weise methodisch in Rechnung zu stellen, mit Fremdem, mit Anders-Sein und mit Anders-Bleiben umzugehen und das Nichtverfügbare fremder Religiosität und Gotteserfahrung im Bewusstsein zu halten (siehe auch Punkt 2 unten und → [Fremdheit als didaktische Aufgabe](#)).

Ein theologisch begründeter „konfessioneller“ Religionsunterricht bekommt schließlich seinen Charakter dadurch, dass die persönliche Beschäftigung mit religionenübergreifenden, existentiellen Impulsen Schülerinnen und Schüler bewegt, sich auf die Suche nach Klärungen und Standpunkten für das eigene Leben zu machen.

## 2. Unterschiedliche Ansätze

### 2.1. Entwicklungslinien

In der geschichtlichen Entwicklung des schulischen Unterrichts (vgl. auch die Einführung zum → [Judentum](#)) wurden beim Thema „andere Religionen“ zunächst in den fünfziger und sechziger Jahren Sachinformationen vermittelt. Mit dem vatikanischen Konzil bezog die katholische Kirche schon Mitte der sechziger Jahre eine eindeutige theologische Position (z.B. Lumen gentium 16 und Nostra Aetate), eine religionspädagogische Reaktion darauf erfolgte deutlich später (Leimgruber, 1995). Evangelischerseits lässt sich an H. Angermeyer der Wandel von einem missionarischen zu einem dialogischen Paradigma Anfang der siebziger Jahre deutlich machen (Meyer, 2012, 49). Durch andere Religionen, bei Angermeyer der Islam, könnten Rückfragen an den eigenen Glauben aufgenommen werden (Angermeyer, 1974/2. Aufl. 1982, 9, vgl. 139). Ein neuer Akzent entstand mit dem Zuzug der Familien von Gastarbeitern (ab 1974). Sozialorientierte Fragen bekamen in dieser Zeit ein stärkeres Gewicht (J. Lähnemann, S. Leimgruber). Neben theologischen Konzeptionen spielten nun die jeweiligen Glaubenden eine eigene Rolle. Stärker auf Religionsgeschichte und damit auch Mythen archaischer Religionen fokussierte Halbfas in den achtziger Jahren mit der Zielperspektive einer religiösen Sprachlehre und Alphabetisierung.

Methodisch wurde bei diesen Entwürfen in der Regel das Repertoire aufgenommen, das zu der Zeit in Deutschland gängig war. Eine neue Ebene der Reflektion zum Zusammenspiel von didaktischer Begründung, Erstellung von Unterrichtsmaterial und methodischer Herangehensweise wurde – gespeist aus Erfahrungen des englischen Religionsunterrichts für alle und über alle Religionen – ab 1999 in die Debatte eingeführt (K. Meyer, später C.-P. Sajak). Die Verortung interreligiösen Lernens (→ [Konfessionelle Kooperation](#)) unter besonderer Beachtung gerade der theologischen Unterschiede ist ein zentrales Anliegen des seit 2007 reflektierten Ansatzes von M. Tautz, mit dem Religionen als je eigene Systeme von Weltdeutung erkennbar werden.

### 2.2. Der sozial orientierte, dialogische Ansatz (Lähnemann)

Johannes Lähnemann arbeitete in den siebziger und achtziger Jahren in zwei Bänden zu „Weltreligionen“ religionswissenschaftliches Material für Religionslehrkräfte auf (Lähnemann, 1986a; 1986b). 1998 folgte ein Band zur „Evangelischen Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“. Dabei entwickelte er aus eigenen Erfahrungen im Dialog der Religionen ein pädagogisches Profil, das neben den Sachklärungen auf die Fähigkeit zum Dialog und konstruktiver Begegnung mit Menschen anderen Glaubens zielte und in globalen Horizonten Weltethos und Weltfrieden im Auge hatte.

Grundlage waren und sind dabei ethische Überlegungen, die Lähnemann im Lebensweg Jesu mit seinem Grenzen überschreitenden Handeln findet (z.B. Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Heilung des römischen Hauptmanns oder der Syrophönizierin). Das Ziel des christlichen Religionsunterrichts liege darin, „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 – was einschließt, dass nicht nur ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Wurzeln des anderen, sondern auch des eigenen Glaubens gewonnen werden kann“ (Lähnemann, 1986b, 163). Aus diesem ethischen Fundament könne auch Religionskritik erwachsen (z.B. gegenüber der Baghwanbewegung oder angesichts der Rolle von Frauen in vielen Kulturen). Entsprechend der Entstehungszeit kann Lähnemann so eine Überschneidung von bibelorientiertem und problemorientiertem Lernen ausmachen.

Mit der Initiierung des Nürnberger Forums und Projekten internationaler Schulbuchforschung, mit Engagement in der internationalen Dialogorganisation Religions for Peace (RfP), im Interdisziplinären Zentrum für Islamische Religionslehre, im Erlanger Religionsdialog und bei der Errichtung islamischen Religionsunterrichts (in NRW wie in Bayern) verbindet Lähnemann theoretische Fragen der „Weltreligionen“-Didaktik mit gesellschafts- und religionsdialogischer Konkretion.

Die Begegnung beschreibt er mit der Chiffre des „Beieinander zu Gast sein“. Dies bedeutet, „daß man nicht vereinnahmt wird, daß man nichts mitvollziehen muss, was man nicht mitvollziehen kann, und umgekehrt auch – von Seiten des Gastes – daß man die Würde religiöser Vollzüge achtet, daß man aufmerksam zugegen ist, bereit zuzuhören“ (Lähnemann, 1998, 387f.). Lähnemann stellt Thesen zum interreligiösen Lernen in Schule und Gemeinde auf (Lähnemann, 2005b).

These 1: Es gilt, die religiös-plurale Gegenwartssituation wahrzunehmen und ernst zu nehmen.

These 2: Die verschiedenen Religionen sind in ihren spezifischen historischen und gegenwärtigen Strukturen und Kontexten, aber auch in ihren Beziehungen zueinander in den Blick zu nehmen.

These 3: Für eine dialogische Weltreligionen-Didaktik ist es wichtig, sich die eigenen religiösen Traditionen für die Begegnung differenziert zu vergegenwärtigen.

These 4: Dialogisches Lernen ist vor allem ein Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung.

### 2.3. Begegnung mit Anders-Glaubenden (Leimgruber)

Stephan Leimgruber befasst sich seit den 1990er Jahren mit dem weiten Feld des interreligiösen Lernens. Sein Blick ist dabei überwiegend auf die drei abrahamischen Religionen gerichtet. Das Zu- und Miteinander von Christen und Muslimen nimmt in seinen Arbeiten zum interreligiösen Lernen von Anbeginn an einen breiten Raum ein (Leimgruber, 1995). Er entwickelt ein Konzept, das er selbst mit dem Begriff eines „dialogischen Begegnungslernens“ (Leimgruber, 2005b, 131) umschreibt. Darunter versteht er das Lernen von Inhalten (religionskundliches Wissen) und das Einüben in ein Gedächtnis- und Erinnerungsvermögen. Dies soll „primär subjektgeleitetes Aneignen und Verarbeiten von Begegnungserfahrungen und damit weit mehr als Wissensanhäufung und Behalten vorformulierter Katechismusantworten“ (Leimgruber, 2005b, 128) sein. Zentrales Ziel eines solchen Lernens stellt für Leimgruber die „Anerkenntnis der anderen und das gegenseitige Verstehen“ (Leimgruber, 2005b, 128) dar. Voraussetzung für das Gelingen eines dialogischen Begegnungslernens ist eine grundlegende Beheimatung in der eigenen Religion.

Er unterscheidet zwischen einem interreligiösen Lernen im Weiteren und einem im engeren, eigentlichen Sinne des Wortes. Interreligiöses Lernen im engeren und eigentlichen Sinne ist ein Lernen in der direkten Begegnung mit Anhängern der verschiedenen Religionen (Leimgruber, 2006, 249). Diese direkte und intersubjektive Begegnung von Menschen verschiedener Religionen stellt für Leimgruber den „Königsweg“ interreligiösen Lernens in allen Lernorten dar (Leimgruber, 2007, 101-104).

Leimgruber arbeitet das Verhältnis zu anderen Religionen von verschiedenen u.a. philosophischen Quellen sowie von Verlautbarungen der katholischen Kirche her auf. Aus der katholischen Tradition bezieht Leimgruber einen Religionsbegriff, der von anthropologischen Gegebenheiten religiösen Denkens und Erfahrens ausgeht (Augustin). Dabei geht es ihm besonders darum „junge Menschen für die Tiefendimensionen des Lebens“ (Leimgruber, 1995, 41) aufzuschließen. Ein besonderer Akzent liegt darin, in der Begegnung mit Anders *glaubenden* bei den Schülerinnen und Schülern ein religiöses und spirituelles Bewusstsein zu wecken.

Für Leimgruber ist eine Didaktik der (Welt-)Religionen im evangelischen Kontext in hermeneutische Unterrichtskonzeptionen, im katholischen Kontext in das Prinzip der Korrelation eingebettet (Leimgruber, 2007, 65-67), wobei jeweils religiöse Mündigkeit Ziel der Lehr- und Lernprozesse ist. Er formuliert fünf Lernziele (Leimgruber, 2007, 108-109), bei denen er Erkenntnisse K. Meyers, insbesondere bei den letzten beiden Punkten, einarbeitet (Sajak, 2005, 76; 2010b, 24):

- Durch Einübungen in eine ganzheitliche, verlangsamte *Wahrnehmung* sind Schülerinnen und Schüler für fremde religiöse Zeugnisse zu sensibilisieren.
- Durch Förderung der Lehrkraft sind Deutungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu initiieren, bei denen die Kinder und Jugendliche als Subjekte der *Deutung* ernst genommen werden.
- Chancen für eine direkte *Begegnung* sind zu nutzen, bedürfen aber hoher Einfühlung von beiden Seiten.
- Die sehr unterschiedlichen Denk- und Symbolstrukturen bringen es mit sich, andere Religionen auch in *ihrer bleibenden Andersheit achten* zu lernen und von einem vollständigen Verstehen und Einordnen (können) Abstand zu nehmen.
- Durch „religiöse Zeugnisse“ sind Schülerinnen und Schüler „einzuladen, sich selbst zu prüfen“; sie sind in „*existenzielle Auseinandersetzungen* [zu] verwickeln“ (Leimgruber, 2007, 109; kursiv von Tautz/Meyer).

### 2.4. Der archetypische Ansatz (Halbfas)

Hubertus Halbfas legt im Rahmen seiner religiösen Sprachlehre großen Wert auf religionsgeschichtliche Klärungen. In seiner Theorie schöpft er neben dem Religionsphänomenologen M. Eliade auch aus der Psychologie von C.G. Jung; das Christentum greife wie auch Judentum und Islam „auf [...] archetypisch geprägte [...] Strukturen“ (Halbfas, 1989, 26) zurück, den großen Religionen läge ein „gemeinsamer Fundus“ (ebd.) zu Grunde. Die Archetypen bewirkten „auch im heutigen Christentum noch einen wesentlichen Teil Vitalität und therapeutische Potenz. Wo andererseits religiöse Traditionen in ihrer Rückbindung an den archaischen Wurzelbereich gestört oder gar abgetrennt sind, gerieten sie leicht zu gedanklichen Konstrukten, denen eine heilende Mächtigkeit nicht mehr eigen ist“ (Halbfas, 1989, 30f.). Im Religionsunterricht sollen diese gemeinsamen Grundlagen der Religionen zum Thema werden, wobei besonders Narrationen und Symbole archaischer Religionen (z.B. Indianer, Eskimos) diese Archetypik bewahrt hätten und einen eigenen Platz in seinen Materialien bekommen. Weniger durch diese Theorie als durch seine Schulbücher mit einem vergleichsweise breiten Raum für andere religiöse Traditionen übt Halbfas in den 1990er und 2000er Jahren einen erheblichen Einfluss auf den Unterricht über die Religionen aus.

### 2.5. Die Fremdheit der Anderen und der individuenbezogene Ansatz (Meyer)

Im Blick auf englischen Religionsunterricht und den dort (und damals auch hierzulande) zu verzeichnenden Mangel an hermeneutischen Klärungen bei der Beschäftigung mit Fremdheit in Sachen Religionen entwickelt Karlo Meyer ab 1999 zunächst theoretische Grundlagen für didaktische Klärungsprozesse. Ein bis hin zur Methodik relevantes Grundproblem bestehe darin, dass einerseits im Unterricht der Respekt vor dem, was anderen heilig ist, betont werde und auf der anderen Seite dieses Heilige im Klassengeschehen pädagogischen Interessen untergeordnet, gewissermaßen auf Lernziele und Kompetenzen hin „verzweckt“ werde. Meyer stellte daher die Widerständigkeit fremder religiöser Ausdrucksformen heraus und spricht von „Gegen-ständen“ des Unterrichts (mit Bindestrich). Heilige Schriften, individuelle Aussagen und Praktiken, Klänge, Artefakte und Geschichte mit ihrem Gehalt müssten auch im Unterricht als Zeugen eines anderen Welterlebens deutlich werden, die von Außenstehenden nicht einfach ihrem Kontext entnommen werden können, ohne mit ihrem Sitz im Leben auch ihren Charakter

zu verlieren. Die beschriebenen Inhalte stammten aus einer Kultur religiösen Gebrauchs, die auf eine heilige Wirklichkeit ziele, die den Schülerinnen und Schülern anderer Traditionen in der Schule nicht unmittelbar zugänglich sei. Zur Betonung dieses Charakters als „Zeuge“ von Fremdem und Werk-„zeug“ von praktizierter und geglaubter andersartiger Religiosität, die „anders“ bleibe, spricht Meyer von „Zeug-nissen“ (ebenfalls mit Bindestrich).

Gemeinsam mit der englischen Religionspädagogik streicht Meyer die pädagogische Notwendigkeit heraus, sich neben Sachklärungen auch mit den jeweiligen existentiellen Fragen der Religion im Gespräch mit eigenen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler zu befassen. Die entsprechende Unterscheidung von M. Grimmitt (1977) zwischen „learning about religion“ („über“ Religion etwas lernen) und „learning from religion“ („von“ Religion für das eigene Suchen und Fragen lernen) hat sich von England aus inzwischen in vielen religionspädagogischen Debatten europäischer Nationen begrifflich durchgesetzt.

Meyer betont entsprechend die Notwendigkeit einer didaktischen Trias von Sachklärung, dem Blick auf das bleibende Fremdsein der Unterrichtsinhalte und der Aufnahme existentieller Impulse, die gerade dadurch sachgerecht bleibt, dass zu ihr das Bewusstsein bleibender Fremdheit gehört und nicht beansprucht wird, dass dieser Impuls mit der Sicht innerhalb der jeweiligen Tradition identisch ist.

Bei aller Kritik an den Grundlegungen englischer Konzepte kann Meyer zwei methodische Innovationen englischer Schulbücher konstruktiv aufgreifen und für seine Konzeption im deutschen Kontext fruchtbar machen. Dies sind zunächst kleine pädagogische Rituale, mit denen das „Anderssein“ Schülerinnen und Schülern signalisiert wird und die Präsentation des Gegenstandes vom schulischen Lehr-Lern-Raum mit seiner (durchaus auch kritischen) Reflexion abgehoben wird (in England durch M. Grimmitt und J. Hull 1991 eingeführt). Das zweite ist die bewusste Personalisierung. Diese hatte R. Jackson auf Forschungsergebnisse mit Hindukindern in englischen Schulbüchern verwirklicht und mit einem religionswissenschaftlich-ethnologischen Ansatz verbunden. Auch im Blick auf dialogische Kompetenzen und den konfessionellen Religionsunterricht entwickelt Meyer in den folgenden Jahren aus Prozessen (z.B. in Städten wie Hannover, Hildesheim und Hameln) personalisiertes Material für den Unterricht. Kinder und Jugendliche werden dabei in dialogischen Prozessen zu Protagonisten, die nicht einfach für „den“ Islam oder „das“ Judentum stehen, sondern deren Individualität gewahrt wird, um so Raum für andere Sichtweisen derselben Religion, aber auch Anknüpfungs- und Reibungspunkte für die Schülerinnen und Schüler zu geben (Meyer, 2006; 2008; 2011; 2015). Aus Interviews und Prozessen der Begegnung entwickelt Meyer Lernmaterial, das Kinder und Jugendliche im Alter der Schüler und Schülerinnen in den Vordergrund stellt und ihnen auch auf diese Weise Anknüpfung zur eigenen Auseinandersetzung bietet.

#### 2.6. Die fremde Religion als Mitkonstituent der religiösen Identität (Sajak)

Clauß Peter Sajak bedenkt eine Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. Dabei greift er auf seine Forschungen in den USA zurück und rezipiert den religionspsychologischen Ansatz von G. Morans „Religious Education as a Second Language“, der interreligiöses Lernen als notwendigen und integralen Bestandteil der religiösen Entwicklung jedes Menschen sieht (Sajak, 2005, 3). Ein wichtiges Ergebnis seiner Arbeit ist ein „Strukturgitter zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive“ (Sajak, 2005, 297), das er für die zwölf Schulstufen des achtjährigen Gymnasiums entwickelt hat. Mit diesem Strukturgitter möchte Sajak darauf aufmerksam machen, dass interreligiöses Lernen – ausdrücklich auch mit Verweis auf Lähnemanns Theorie des aufbauenden Lernens (Sajak, 2012, 229) – als ein die jeweiligen entwicklungsbedingten Voraussetzungen beachtender Prozess geplant und gestaltet werden muss.

Dabei gilt ihm in Anlehnung an den Religionswissenschaftler Theo Sundermeier das Fremde als „Distinktivum“, das „zum Mitkonstituenten der Identität der Schülerinnen und Schüler“ (Sajak, 2012, 227) wird.

Sajak vertritt den Ansatz eines interreligiösen Lernens, das er in den letzten Jahren weitgehend im Sinne eines dialogischen Lernens (Sajak, 2010a; 2012, 224f.) versteht. Er geht dabei vom Leitbegriff der Konvivenz aus, worunter er eine „Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Fremden“ (Sajak, 2005, 239) fasst. Als einen zentralen Zugang erkennt er das Lernen an und mit Gegenständen der verschiedenen Religionen im Sinne eines Zeugnislernens (Sajak, 2010a). Wichtige Impulse gewinnt Sajaks Ansatz aus der religionsdidaktischen Landschaft in England. Dieser ist in sich auf eine klärende Verhältnisbestimmung der Religionen angewiesen, die hier allerdings kultur- und religionswissenschaftlich begründet ist und kaum oder eher schon nicht mehr vom konfessionell-theologischen Standpunkt aus erfolgt. Für Sajak stellt interreligiöses Lernen einen notwendigen Beitrag für die religiöse Entwicklung des lernenden Subjekts dar. Daher begreift er interreligiöses Lernen immer auch als ein intrareligiöses Lernen, da es hilft, den eigenen Lebensglauben zu erschließen. Er vergleicht interreligiöses Lernen mit dem Erlernen einer zweiten Sprache, die auch neue Einblicke in die erste Sprache gibt (Sajak, 2012, 225-227; Moran, 1989).

#### 2.7. Interreligiöses Lernen als Durchgang durch das Fremde (Tautz)

Monika Tautz plädiert für ein Lernen im und am Dialog, das sich dem Widerständigen des Fremden stellt, so dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, im Durchgang durch das Fremde zu begründeten eigenen religiösen Urteilen zu kommen und so Religion als Sinn- und Weltdeutungssystem verstehen zu können (Tautz, 2007, 155-165; 2009, 201f.; 2013, 283; Altmeyer/Tautz, 2015).

Dabei umfasst ihr Begriff des Dialogs auch Zeugnisse der Tradition der jeweiligen Religion, die sie als Dialogpartner verstanden wissen will. Direkte Begegnung sieht sie in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht verortet, der auf die in der konkreten Schule vor Ort vertretenen Religionen (z.B. islamischer Religionsunterricht, jüdischer Religionsunterricht, alevitischer

Religionsunterricht) sowie den Ethikunterricht ausgeweitet wird. Genau dies ist Tautz zufolge dann auch der Ort, an dem Begegnungslernen im Religionsunterricht selbst stattfinden kann. Es geht ihr darum, bei einem Dialog der Religionen in religiösen Lehr- und Lernprozessen nicht die Religionen als Ganzes zu vergleichen, z.B. die Religion des Islam mit der Religion des Christentums, zumal gelebte Religion immer auch kulturell geprägt ist. Stattdessen soll interreligiöser Dialog im schulischen Religionsunterricht differenztheoretisch initiiert werden, so dass gerade an und mit den manifesten theologischen Unterschieden Möglichkeiten gegenseitigen Verstehens herausgearbeitet werden können.

Als didaktische Grundlage dient ihr die von Karl Ernst Nipkow geforderte „Hermeneutik des widerständig Fremden“ (Tautz, 2007, 364-367). Es geht Tautz um informierte Perspektivenverschränkung. Dies bedeutet zum einen Bereitschaft und Fähigkeit auszubilden, die Fremdheit des Anderen aus dessen Argumentations- und Deutungsstrukturen zu erschließen, so dass das Fremde nicht kurzschlüssig seiner Fremdheit enteignet wird. Dazu ist zunächst und vor allem religionskundliches Verstehen notwendig. Zum anderen kann eine solche Fähigkeit nun an und mit den Glaubensinhalten der konkret gelebten Religion(en) eingeübt werden.

Tautz sieht interreligiöses Lernen in innerkonfessionellen Dialogtraditionen begründet, d.h. die eigene Tradition soll daraufhin befragt werden, was sie als Gesprächsfähig im Gegenüber zur fremden Tradition ausweist. „Die Notwendigkeit zum Dialog muss gleichsam intrinsischer Art sein“ (Tautz, 2007, 8). Interreligiöses Lernen ist demzufolge erst dann schlüssig möglich, wenn die Fragen hinreichend geklärt sind, aus welchem theologischen Selbstverständnis heraus, mit welchen theologisch begründeten Kriterien und mit welchem, ebenfalls theologisch begründeten Ziel ein solches Lernen initiiert und begleitet werden soll (Tautz, 2013, 279f.).

## 2.8. Themenspezifische Herangehensweisen

Über diese konzeptionellen Ansätze hinaus unterscheiden sich Herangehensweisen in sich noch einmal deutlich je nachdem, ob ein Akzent zum Beispiel auf Schriften, Rituale, Stätten oder systematische Klärungen gelegt wird (vgl. dazu in diesem Lexikon unter anderen die interreligiös orientierten Artikel zu [→ Tenach](#), [→ Koran](#), [→ Ethik](#), [→ Tod](#), [→ Abraham](#), [→ Moschee](#), [→ Synagogen](#) und [Tempelpädagogik](#), [→ Beten jüdisch](#), [→ Moschee im konfessionellen Religionsunterricht](#) und [→ Schabbat](#), [→ Synagoge](#)). Die beiden Artikel in diesem Lexikon zu [→ Judentum](#) und [→ Islam](#) als Themen christlich verantworteter Bildung geben weitere prinzipielle Hinweise.

## 3. Empirische Forschungen zum interreligiösen Lernen

Empirische Untersuchungen liegen zu verschiedenen Einzelfragen des interreligiösen Lernens in unterschiedlichen Zusammenhängen vor. Mit Blick auf die von fast allen Vertretern interreligiösen Lernens geforderte Toleranz ist die groß angelegte Wirkungsstudie von Georg Ritzer zu nennen, der unter anderem danach fragt, ob und inwieweit Religionsunterricht toleranzfördernd wirkt (Ritzer, 2010). Er kommt zu dem Ergebnis, dass der Religionsunterricht kaum Einstellungen verändert, sondern dass am ehesten noch mit einem Zuwachs an Wissen über andere Religionen gerechnet werden kann. Auf Basis dieser Ergebnisse wird man für didaktische Zielvorstellungen plädieren müssen, die weniger an einem Idealbild als vielmehr an einer realistischen Einschätzung dessen, was im Religionsunterricht leistbar ist, orientiert sind.

Optimistischer argumentieren Albert Biesinger u.a. (2011), die in einer qualitativen Pilotstudie erforscht haben, wie sich interreligiöse Dialogkompetenzen im Religionsunterricht der Berufsschule zeigen. Unter anderem fordern sie, die besondere Lernchance zu nutzen, die sich in der hier häufig anzutreffenden multireligiösen Lerngruppe bietet. Allerdings ist die Begegnung mit dem religiös Anderen nicht an sich ein Garant von Lernerfolg, sondern muss didaktisch und organisatorisch ernst genommen und aufgegriffen werden. Didaktisch halten sie eine thematische Strukturierung interreligiösen Lernens für zielführend, womit der interreligiöse Vergleich anhand konkreter, für die Lerngruppe relevanter Themen gemeint ist. Dazu bedarf es allerdings nicht nur entsprechender Grundkenntnisse, sondern auch einer religiösen Sprachfähigkeit, die bereits auf vorschulisches Lernen zurückgreifen muss (Hoffmann, 2009).

In Unterrichtsbeobachtungen hat Heinz Streib (2005) verschiedene interreligiöse Dialogstile identifiziert, aus denen er ein (nicht lineares) Stufen- und Lernmodell entwickelt hat. Er fordert, entsprechende Dialogkompetenzen zum unmittelbaren Gegenstand des Religionsunterrichts zu machen, den er mit der Zielformel einer „Kultivierung von Fremdheit“ (Streib, 2005, 240) charakterisiert. Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Stil im Umgang mit Fremdheit bewusst zu machen und Perspektiven einer Weiterentwicklung im Sinne eines „höhere[n] Stil[s] der interreligiösen Verhandlungen“ (ebd.) anzubieten, steht im Kern dieses empirisch begründeten interreligiösen Lernmodells.

## 4. Offene Fragen und Forschungsdesiderate

Bislang vorliegende religionsdidaktische Konzepte des interreligiösen Lernens lassen eine konsensuelle Klärung vermissen, wie der Umgang mit dem religiös Anderen theologisch und bildungstheoretisch zu denken ist. Eine entsprechende Klärung theoretischer Grundlagen im Sinne einer fundamentalen Didaktik des interreligiösen Lernens scheint angeraten (zu ersten Versuchen vgl. Altmeyer/Tautz, 2015). In Bezug auf Kompetenzen liegen Vorschläge aus den letzten Jahren vor (→ [Interreligiöse Kompetenzen](#)).

In der Praxis wird interreligiöses Lernen im Religionsunterricht heute in der Regel immer noch im Sinne eines vorwiegend religionskundlichen Unterrichts vom Lehrenden geplant und durchgeführt. Dies belegen durchaus profunde gestaltete,

allerdings weitgehend religionskundlich präsentierte Schulbücher und Arbeitshefte (z.B. von Werner Trutwin). Interreligiöse Ansätze zeigen sich in Arbeitsaufträgen und Projektvorschlägen, die beispielsweise aus Projekten mit gemischtreligiösen Gruppen erwachsen sind (Meyer, 2006; 2008) oder die zu einem Besuch einer Moschee oder islamischen Gemeinde auffordern und einen direkten Kontakt mit Vertretern verschiedener Glaubensgemeinschaften anbahnen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)



# Empfohlene Zitierweise

Meyer, Karlo, Tautz, Monika, Art. Interreligiöses Lernen, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2015

## Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan/Tautz, Monika, Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens, in: Burricher, Rita (Hg. u.a.), Komparative Theologie als Chance und Herausforderung für die Religionspädagogik, Paderborn 2015.
- Angermeyer, Helmut, Weltmacht Islam. Lehrerheft, Analysen und Projekte zum Religionsunterricht 7, Göttingen 2. Aufl. 1982.
- Biesinger, Albert/Kießling, Klaus/Jakobi, Josef/Schmidt, Joachim, Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Religion 6, Münster 2011.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe 1, Münster 2006.
- Grimmitt, Michael H./Read, Garth, Teaching Christianity in R.E. A Companion to the Two Photo Packs Christianity Today, Essex 1977.
- Grimmitt, Michael H./Grove, Julie/Hull, John/Spencer, Louise, A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teachers' Source Book, London 1991.
- Halbfas, Hubertus, **Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Schriften zur Religionspädagogik 2, Düsseldorf 1989.**
- Hoffmann, Eva, Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod, Schriften aus dem Comenius-Institut 21, Berlin 2009.
- Jäggle, Martin, Interreligiöses Lernen – römisch-katholisch, in: Verkündigung und Forschung 52 (2007) 1, 19-31.
- Lähnemann, Johannes, Lernergebnisse. Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Gütersloh 2005a, 409-420.
- Lähnemann, Johannes, Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen, in: Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.), Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005b, 9-24.
- Lähnemann, Johannes, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Lähnemann, Johannes (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994, Pädagogische Beiträge zur Kulturbearbeitung 14, Hamburg 1995.
- **Lähnemann, Johannes, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil I: Fernöstliche Religionen, Göttingen 1986a.**
- **Lähnemann, Johannes, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II: Islam, Göttingen 1986b.**
- **Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 2. vollständig erneuerte Aufl. 2007.**
- Leimgruber, Stephan, In der Begegnung mit Muslimen lernen. Chancen interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II, in: Religion an höheren Schulen 49 (2006) 4, 246-254.
- Leimgruber, Stephan, Erwachsenenbildung als interkulturelles und interreligiöses Lernen, in: Englert, Rudolf/Leimgruber, Stephan (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Pädagogik in pluraler Gesellschaft 6, Freiburg i.Br. u.a. 2005a, 278-284.
- Leimgruber, Stephan, Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Peter (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005b, 126-133.
- **Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 1. Aufl. 1995.**
- Meyer, Karlo, Glaube, Gott und letztes Geleit. Unterrichtsmaterial zu jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattungen und zur Frage nach dem Tod, Göttingen 2015 (als Material-DVD in Vorbereitung – Parallelveröffentlichung einer Printversion Saarbrücken 2015, online unter [http://universaar.uni-saarland.de/monographien/volltexte/2015/137/pdf/glaube\\_komplett.pdf](http://universaar.uni-saarland.de/monographien/volltexte/2015/137/pdf/glaube_komplett.pdf)).
- Meyer, Karlo, Interreligiöse Impulskraft – Grundlagen zum hermeneutisch-pädagogischen Problem, dialogische Anstöße durch fremde religiöse Traditionen aufzunehmen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (2014) 4, 338-348.
- Meyer, Karlo, **Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im englischen und deutschen Religionsunterricht, Göttingen 2. Aufl. 2012, online unter [http://books.google.de/books?id=5tMSAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.de/books?id=5tMSAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).**
- Meyer, Karlo, Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I, Göttingen 2. Aufl. 2011, online unter <http://books.google.de/books?id=unH65OgovIOC&pg=PP1&lpq=PP1&dq=%22Karlo+Meyer%22&source=bl&ots=2uS27ad5wq&sig=KWbGnzey4yxFFsG1sf4otnlDaA&hl=de&sa=X&ei=GqyGUL2I>
- Meyer, Karlo, **Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5-7, Göttingen 2008.**
- Meyer, Karlo, **Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6, Göttingen 2006.**
- Moran, Gabriel, Religious Education as a Second Language, Birmingham 1989.
- Ritzer, Georg, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Empirische Theologie 19, Wien 2010.
- Sajak, Clauß Peter, Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht. Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 1, Stuttgart 2012, 223-233.
- Sajak, Clauß Peter, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010a.
- Sajak, Clauß Peter (Hg.), Dialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010b.
- Sajak, Clauß Peter, **Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Forum Religionspädagogik interkulturell 9, Münster 2005.**
- Sajak, Clauß Peter, Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht? Auf der Suche nach einer katholischen Didaktik der Religionen, in: Religionspädagogische Beiträge 48 (2002), 83-96.
- Streib, Heinz, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Gütersloh 2005, 230-243.
- Tautz, Monika, Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen?, in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Praktische Theologie heute 132, Stuttgart 2013, 279-288.
- Tautz, Monika, Die handlungsleitende Kraft des christlichen und islamischen Ethos – Die Frage nach einem gelingenden Leben in interreligiösen Lernprozessen, in: Baranzke, Heike (Hg.), Menschenleben – Lebenszeit. Impulse für eine Ethik der Hoffnung. Gerhard Höver zum 60. Geburtstag, Göttingen 2009, 185-205.
- **Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Praktische Theologie heute 90,**



Stuttgart 2007.

## Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)