

## **Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik**

von  
Joachim Willems

### *Abstract*

*Der vorliegende Beitrag entwirft Grundzüge einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik. Kompetenzorientiertes interreligiöses Lernen, so wird argumentiert, sollte angesichts der religiösen und kulturellen Pluralität in Deutschland, Europa und der Welt ausgehen von interreligiösen Überschneidungssituationen. Schülerinnen und Schüler sollten darin gefördert werden, sich in solchen Situationen kompetent und kriterienbewusst zu verhalten. Dazu müssen sie über interreligiöse Deutungs- und Urteilskompetenzen ebenso verfügen wie über interreligiöse Handlungskompetenzen und über religionskundliche Kenntnisse. Außerdem bezieht sich interreligiöses Lernen auf Haltungen und Einstellungen.*

### **Drei Schlaglichter:**

1. Acht muslimische Schüler beten in der Pause auf dem Schulflur eines Gymnasiums im Berliner Stadtteil Wedding. Andere Schüler stehen dabei und machen spöttische Bemerkungen. Die Schulleitung untersagt den Schülern das Gebet. Denn dabei handele es sich nicht um gesetzlich geschützte Religionsausübung. Zulässig seien in der Schule keine Gebete in Gruppen, sondern allenfalls „persönliche stille und unauffällige“ Gebete. Das Oberverwaltungsgericht Berlin-Brandenburg gibt der Schulleitung im Mai 2010 recht.<sup>1</sup>
2. In Berlin-Neukölln weigern sich muslimische Schülerinnen und Schüler, im Mathematik-Unterricht das Plus-Zeichen zu verwenden. Denn das sei ein Kreuzzeichen und damit christlich.<sup>2</sup>
3. Ein christlicher Schüler aus dem Ruhrgebiet antwortet auf die Frage, welche Erfahrungen er mit Angehörigen anderer Religionen gemacht habe: „Da habe ich *vielen* negative Erfahrungen gemacht, mit der muslimischen Religion. Ich traue mich fast schon nicht einmal mehr in die U-Bahn, weil ich dort sofort (meistens) doof angemacht werde. Meinem Freund wurde schon einmal die Nase blutig geschlagen. Aber so etwas machen die Muslimen nur, wenn sie zu dritt oder mehr sind.“ – Und eine christliche Schülerin, ebenfalls aus dem Ruhrgebiet: „Ich habe gute Erfahrungen gemacht, weil ich schon einmal in einer Moschee war! Dort war Tag der offenen Tür. Ich war sehr erstaunt, wie man dort aufgenommen wurde. Es war dort sehr herzlich und man wurde gut herumgeführt!“<sup>3</sup>

Der vorliegende Aufsatz stellt sich die Aufgabe, Überlegungen zum Ausgangspunkt einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik zu skizzieren. Im Hintergrund steht die Beobachtung, dass sich zahlreiche Überlegungen zum interreligiösen Lernen mit Einzelaspekten beschäftigen, die durchaus von hoher Relevanz sind,

---

<sup>1</sup> Vgl. das Urteil unter URL: <http://www.gerichtsentscheidungen.berlin-brandenburg.de/jportal/portal/bs/10/page/sammlung.psm1?doc.hl=1&doc.id=MVRE100001916%3Ajuris-r00&documentnumber=9&numberofresults=100&showdoccase=1&doc.part=L&paramfromHL=true> [Zugriff 16.12.2010].

<sup>2</sup> ZWEIGLE 2009, 96.

<sup>3</sup> JOZSA 2009, 122f. (Hervorhebung im Original durch Unterstreichung).

dass dabei aber meist eine Systematisierung des Feldes interreligiösen Lernens fehlt. Eine solche Systematisierung ist aber nötig, um das Verhältnis dieser Einzelaspekte zueinander zu reflektieren und eine interreligiöse Didaktik zu konzipieren.

Der Gedankengang, der in diesem Aufsatz entfaltet wird, lautet: Religion wird in Deutschland unterrichtet in einer Situation – oder besser: in *vielen unterschiedlichen* Situationen religiöser und kultureller Pluralität. Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht muss sich beziehen auf die Gelegenheiten, bei denen verschiedene Religionen heute in Kontakt miteinander kommen. Ich schlage vor, solche Situationen als ‚interreligiöse Überschneidungssituationen‘ zu bezeichnen. Interreligiöse Kompetenz, wie sie in der Schule gefördert werden soll (übrigens nicht nur im Religionsunterricht!), muss sich auf genau solche Situationen beziehen. Interreligiöse Didaktik soll interreligiöse Bildungsprozesse initiieren und begleiten, die den Schülern helfen, ihre religiös und kulturell plurale Welt besser zu verstehen und sich in ihr kompetent und kriterienbewusst zu verhalten.<sup>4</sup>

## 1. Die religiös und kulturell pluralen Welten heutiger Schülerinnen und Schüler

Schon die eingangs geschilderten Schlaglichter zeigen: Wir leben in einer religiös pluralen Welt. *Pluralität* ist vielleicht das offensichtlichste Charakteristikum der religiösen Situation der Gegenwart. Hinzu kommen weitere Charakteristika: eine begrenzte Säkularisierung und eine zunehmende Individualisierung.

*Pluralität*,<sup>5</sup> das heißt zunächst: In Deutschland, und insbesondere in deutschen Schulen, finden sich Angehörige unterschiedlicher Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften: Christen unterschiedlicher Konfessionen und Muslime, die unterschiedlichen Richtungen angehören, aber auch, wenn auch in geringerer Zahl, Juden, Buddhisten, Hindus.<sup>6</sup> Hinzu kommen religiöse Ideen, die keiner Weltreligion direkt zugeordnet werden können: So glauben zum Beispiel viele Menschen an Seelenwanderungen, aber nicht auf traditionell hinduistische Art und Weise.<sup>7</sup>

Zur religiös-weltanschaulichen Pluralität gehört auch, dass sich eine beachtliche Zahl von Menschen als nicht-religiös versteht. Ungeachtet der Rede von einer ‚Wiederkehr des Religiösen‘, die in einigen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens

---

<sup>4</sup> Mein Ansatz steht damit in einer deutlichen Nähe zu Heinz Streibs ‚xenosophischer Religionsdidaktik‘, die davon ausgeht, dass interreligiöse Lernprozesse „*durch Erfahrungen von Fremdheit* [stattfinden], sofern Fremdheit ihr produktives Potenzial entfalten, d.h. Irritationen und Erstaunen auslösen, Neugier und Wissbegier erwecken und Nachdenken, auch über das Eigene, inspirieren kann“ (STREIB 2005, 321). Die Zielrichtung interreligiösen Lernens, wie sie Streib beschreibt, nämlich *Kultivierung von Fremdheit*, setzt allerdings einen anderen Akzent als die hier vorgestellten Überlegungen.

<sup>5</sup> Die Forschungsliteratur zur religiösen Pluralität ist mittlerweile nicht mehr zu überschauen. Vgl. für eine knappe Zusammenfassung ZIEBERTZ 2008, 72-75. Vgl. aus internationaler Perspektive zur Frage von religiöser Pluralität und religiöser Bildung SKEIE 2006.

<sup>6</sup> Vgl. zur Statistik die Angaben des Religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienstes e.V. URL: [http://www.remid.de/remid\\_info\\_zahlen.htm](http://www.remid.de/remid_info_zahlen.htm) [Zugriff: 16.12.2010]

<sup>7</sup> Vgl. SACHAU 2007. Ein anderes Beispiel wäre der Glaube an Engel, der sich nicht auf Engel als Botschafter Gottes im biblischen Sinne bezieht, sondern auf Schutzwesen, die in einer außeralltäglichen Welt zu Hause sind und in unser Leben eingreifen können.

durchaus richtig sein mag, ist der Prozess der teilweisen *Säkularisierung*<sup>8</sup> unumkehrbar: Viele Menschen benötigen offensichtlich keinen religiösen Glauben. Unter diesen Menschen gibt es erklärte Atheisten, die jeden Glauben an Gott ablehnen, und Agnostiker, die die Frage nach Gott offenhalten, ihr aber keine große Bedeutung beimessen. Auch diese Menschen stehen in weltanschaulichen Traditionen, und diese Traditionen wandeln sich und differenzieren sich aus, wie auch die religiösen Traditionen.

Pluralisierung bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dass die ‚äußere‘ Zugehörigkeit eines Menschen zu einer Religionsgemeinschaft nicht unbedingt übereinstimmen muss mit der ‚inneren‘ Zugehörigkeit zu einer religiösen Tradition: So gibt es Mitglieder der Evangelischen Kirche, die nicht an Gott glauben, und Personen, die keiner religiösen Institution angehören, wohl aber einer Religion, etwa dem Islam. Zahlreiche soziologische Untersuchungen bestätigen, dass *Individualisierung* ein Phänomen ist, das auch den Bereich des Religiösen prägt.<sup>9</sup> Diejenigen, die einer Religionsgemeinschaft angehören, glauben nicht unbedingt das, was die offizielle Lehre ihrer Religionsgemeinschaft besagt. Eher ‚basteln‘ sich Menschen einen Glauben zusammen aus Versatzstücken verschiedener Herkunft, die ihnen plausibel erscheinen.<sup>10</sup> In einigen Religionsgemeinschaften freilich ist dieses Phänomen verbreiteter als in anderen.

Daraus folgt: Religionsgemeinschaften sind keine homogenen Blöcke. Liberale Katholiken empfinden möglicherweise eine größere Nähe zu liberalen Protestanten als zum konservativen Flügel der eigenen Konfession und umgekehrt. Interne Pluralisierungen erfahren die Religionsgemeinschaften außerdem aufgrund von Migrationsbewegungen. Denn polnische oder kroatische Katholiken bringen religiöse Vorstellungen mit, die sich von den Vorstellungen alteingesessener Deutscher unterscheiden. Und auch innerhalb des Islam verlaufen Unterschiede nicht nur entlang der Grenze von Sunniten und Schiiten, sondern auch zwischen Bosniern und Türken, Arabern und Indonesiern – und natürlich zwischen Angehörigen unterschiedlicher sozialer Schichten und Berufsgruppen. So sind sich möglicherweise eine schiitische Ärztin aus dem Iran und ein sunnitische Ingenieur aus Syrien in ihren religiösen Vorstellungen näher, als der sunnitische Ingenieur und sein ebenfalls arabisch-sunnitische Friseur. – Möglicherweise aber auch nicht.

Pluralität, Säkularisierung und Individualisierung – das sind Charakteristika der religiösen Lage der Gegenwart. Dennoch sollte dabei nicht aus dem Blick geraten: Immer noch fast zwei Drittel der Bürgerinnen und Bürger Deutschlands sind Mitglied in einer der beiden großen Kirchen. Im Westen Deutschlands liegt der Prozentsatz noch höher. Und immer noch ist es die Regel, dass die Eltern ihre Konfessionszugehörigkeit (oder auch ihre Konfessionslosigkeit) an ihre Kinder weitervererben.

Auch sollte man die Rede von religiöser Pluralität nicht so verstehen, dass interreligiöse Kontakte selbstverständlich seien. In einer europaweiten Untersuchung

---

<sup>8</sup> Vgl. POLLACK 2003. Vgl. aus religionspädagogischer Sicht mit Akzent auf der Situation in Ostdeutschland DOMSGEN 2005. – Allerdings wurde das Säkularisierungsparadigma in den letzten Jahren immer stärker hinterfragt. Zumindest müsse davon ausgegangen werden, dass Säkularisierung kein weltweites Phänomen ist, das untrennbar mit gesellschaftlicher Modernisierung verbunden ist. Vgl. zum Überblick GABRIEL 2007.

<sup>9</sup> Vgl. zur Individualisierung als Phänomen der modernen Gesellschaft die mittlerweile schon klassische Arbeit von BECK 1986. Im Blick auf Religion vgl. als klassische Studie LUCKMANN 1991.

<sup>10</sup> Vgl. zum Phänomen religiöser ‚Bricolage‘ z.B. KNOBLAUCH 2009, 218.

sagten von den befragten Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen fast 50 %, sie hätten bisher keine Erfahrungen mit anderen Religionen gemacht.<sup>11</sup>

Was folgt aus dieser kurzen Darstellung der gegenwärtigen religiösen Lage für eine interreligiöse Didaktik? Fünf Thesen:

1. Wir alle leben in einer religiös und kulturell pluralen Situation. Deshalb ist es unverzichtbar, dass die Heranwachsenden in der Schule die Möglichkeit bekommen, umfassend zu lernen, mit Pluralität umzugehen.<sup>12</sup>
2. Die meisten Menschen stehen in einer religiösen Familientradition und haben sich ihre religiöse Zugehörigkeit nicht ausgesucht, sondern wachsen hinein. Deshalb ist es gut und richtig, dass Religion nach Konfessionen getrennt unterrichtet wird. Denn das gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die Tradition, in die sie hineingeboren sind, kennenzulernen und ihre Zugehörigkeit dazu zu klären und zu reflektieren.<sup>13</sup>
3. Religionen sind keine monolithischen Blöcke. Deshalb darf man sie auch im Religionsunterricht nicht als solche präsentieren!<sup>14</sup>
4. Nicht alle Unterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen sind religiöse Unterschiede! Meist überlagern sich genuin religiöse Merkmale, ethnische Eigenarten, kulturell oder sozial begründete Besonderheiten und individuelle Charakteristika. Deshalb sollte man im Religionsunterricht nicht jede Situation, in der Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit miteinander in Kontakt kommen, als eine interreligiöse Situation betrachten. – Zu Beginn hatte ich den Schüler zitiert, der davon berichtet, wie Muslime in der U-Bahn seinen Freund zusammengeschlagen haben. Hier müsste man nachfragen: Haben die das getan, weil sie Muslime sind? Vermutlich nicht.
5. Niemand übernimmt eins zu eins eine vorgegebene Religion oder Weltanschauung. Im Prozess der Übernahme einer Religion kommt es zwangsläufig zu besonderen Akzentuierungen durch jedes Individuum. Deshalb darf im Religionsunterricht niemand auf das festgelegt werden, was andere für ‚seine‘ Religion halten. Auch darf niemand für die Aussagen und Taten seiner tatsächlichen oder vermeintlichen Glaubensgenossen verantwortlich gemacht werden.

## **2. Überschneidungssituationen interkulturell und interreligiös**

### *a) Was sind Überschneidungssituationen?*

Der Begriff der ‚Überschneidungssituation‘ ist in der Religionspädagogik bisher nicht gebräuchlich, könnte hier aber sehr fruchtbar werden. Er entstammt der Interkulturellen Psychologie bzw. der Interkulturellen Kommunikationsforschung.<sup>15</sup>

---

<sup>11</sup> Vgl. JOZSA 2009, 189.

<sup>12</sup> Diese These ist unstrittig, überschaut man die erziehungswissenschaftliche Diskussion im Allgemeinen und die religionspädagogische Diskussion im Besonderen.

<sup>13</sup> So die Argumentation unter anderem der beiden großen Kirchen in Deutschland. Vgl. etwa EKD 1994.

<sup>14</sup> Dieses Anliegen wird in der internationalen religionspädagogischen Diskussion besonders prominent vertreten von Robert Jackson, vgl. z.B. JACKSON 2007, 79-85.

<sup>15</sup> Vgl. THOMAS 2005, 32-40 sowie, auch im Blick auf interreligiöse Überschneidungssituationen, WILLEMS 2008, 145-151.

Verstehen, das ist die Ausgangsthese, ist ein aktiver Prozess. Wenn ich etwas verstehe, dann bildet sich nicht etwa in mir eine Bedeutung dessen ab, was ein anderer gesagt oder gemeint hat. Vielmehr gilt: Ich höre alles und nehme alles wahr vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen und vor dem Hintergrund dessen, was mir in meiner Kultur als ‚normal‘ vertraut ist. Semiotische Ansätze<sup>16</sup> erklären das so, dass ich die Zeichen, die ich wahrnehme, decodieren muss. Das heißt, wenn ich ein Bild betrachte oder einen Text lese, so decodiere ich ständig bildliche oder sprachliche Zeichen. Sehe ich zum Beispiel das Schild ‚Vorfahrtstraße‘, dann begegnet mir ein Zeichen, das ich decodieren kann, weil ich den Code kenne: Irgendwann einmal haben Menschen sich auf die Bedeutung dieses Zeichens verständigt. Ich habe diese Bedeutung irgendwann gelernt, von meinen Eltern, in der Schule oder in der Fahrschule. Das Zeichen zu sehen alleine hilft mir nicht, wenn ich den Code nicht kenne. Ohne das Zeichen aber hilft mir die Kenntnis des Codes nicht, wenn ich entscheiden muss, ob ich fahren soll oder erst den von rechts kommenden Autofahrer durchlasse.

Ähnlich ist es, wenn Personen kommunizieren. Dann decodieren die Kommunikationspartner ständig die Zeichen, die vom jeweils anderen ausgesendet werden. Dazu wenden beide Codes an, die sie gelernt haben.

Innerhalb der eigenen Kultur gelingt dies meist ganz gut. Wenn ich jemanden treffe und frage, wie es geht, erhalte ich vielleicht die Antwort: „Gut, danke. Und selbst?“ Diese Antwort entspricht dem, was in unserer Kultur üblich ist. „Gut“ bedeutet nicht, dass es jemandem besser geht als sonst. Vielleicht wäre es angemessener, „normal“ zu sagen. Das ist aber in Deutschland nicht üblich. Ich würde vermutlich aufhorchen, wenn jemand „normal“ sagt, und vielleicht das übliche Skript<sup>17</sup> durchbrechen, wie man ein Gespräch startet, um nachzufragen: „Was ist denn los?“ – Anders dagegen, wenn man in Russland fragt, wie es geht. Dann ist „normal“ eine übliche Antwort.

Geht es um einzelne Wörter, dann kann man die gebräuchlichen Codes anderer Sprachen, Kulturen und Religionen oft schnell lernen. Schwieriger wird es in komplexen Situationen. Wenn, wie zu Beginn zitiert, eine muslimische Schülerin im Mathematik-Unterricht kein Plus-Zeichen verwenden will, dann decodiert sie dieses Zeichen anders als ihre Lehrerin: als religiöses Symbol. Dadurch ergibt sich nicht nur ein Missverständnis, das man einfach aufklären könnte. Denn die Schülerin versteht nicht nur das Zeichen anders, sondern verbindet damit auch andere Gefühle und Wertungen als die Lehrerin: Indem die Schülerin das Plus-Zeichen als Kreuzzeichen decodiert, verweist das Zeichen auf das Christentum. ‚Christentum‘ kann nun wiederum als Zeichen verstanden werden, das auf anderes verweist und das die Schülerin anders decodiert als die Lehrerin: Für die Schülerin – nicht für alle Muslime! – gilt das Christentum offenbar als bedrohliche Religion, von der sie sich fernhalten will. Für die Lehrerin dagegen verweist das Plus-Zeichen überhaupt nicht auf etwas Religiöses, und wenn die Lehrerin an ‚Christentum‘ denkt, dann decodiert sie das Zeichen ‚Christentum‘ mit Sicherheit anders als die Schülerin – auch wenn

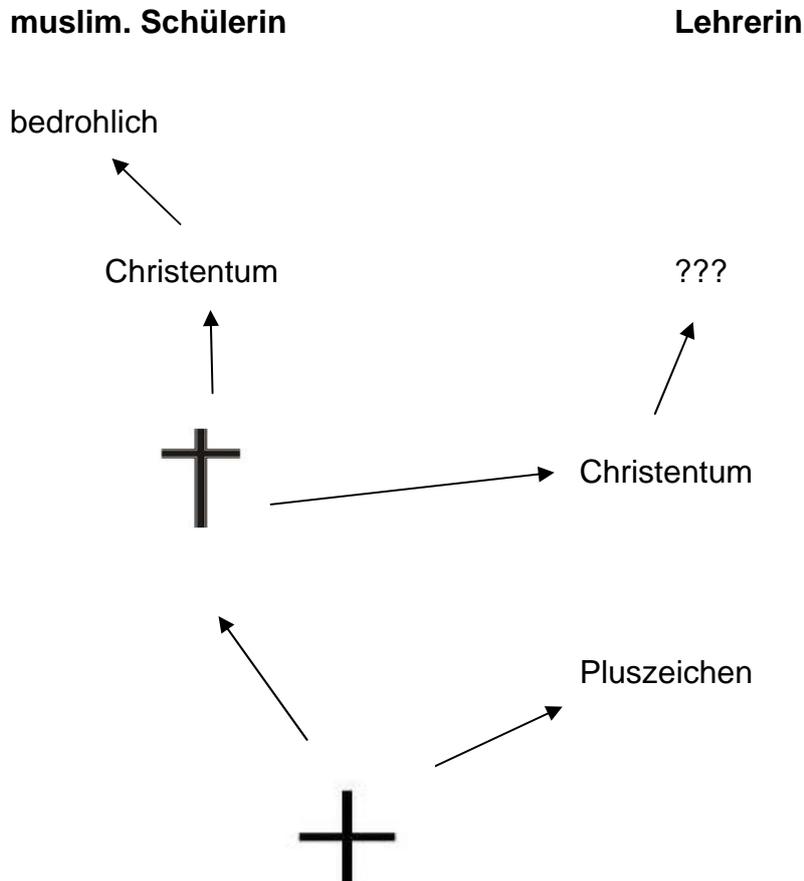
---

<sup>16</sup> Die folgenden Ausführungen bieten keine Einführung in die Semiotik. Bezugspunkt innerhalb der Semiotik ist vor allem, ohne dass das in der kurzen Darstellung deutlich werden könnte, Eco 1988. Auch die Anschlussfähigkeit der hier skizzierten Ausführungen an die breitere religionspädagogische Diskussion kann nicht näher gezeigt werden. Verwiesen sei daher nur auf die grundlegende Darstellung einer semiotisch orientierten Religionspädagogik durch MEYER-BLANCK 2002, sowie DRESSLER / MEYER-BLANCK 1998.

<sup>17</sup> Vgl. HERINGER 2007, 141.

wir nicht wissen, ob für die Lehrerin ‚Christentum‘ etwas Fremdes oder Vertrautes ist, ob sie damit positive oder negative Gefühle verbindet.

#### ABBILDUNG 1

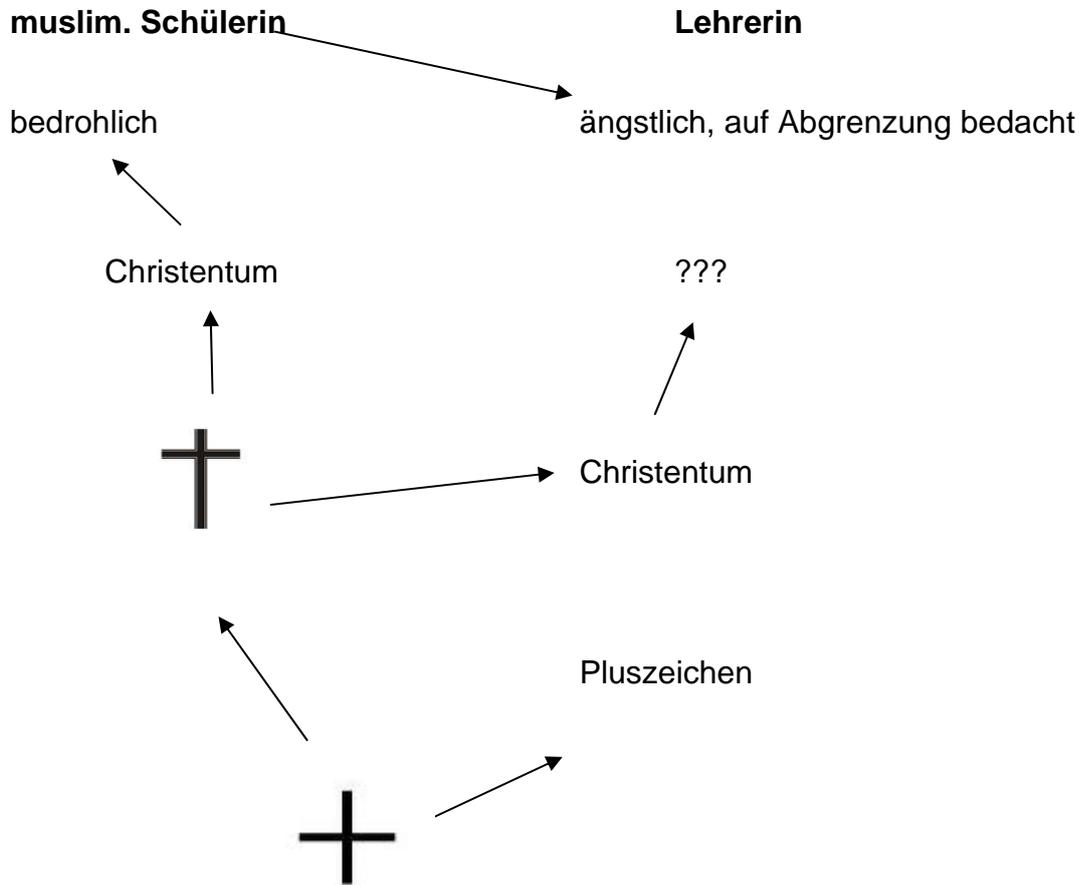


Damit sind wir bei Überschneidungssituationen: Von interkulturellen bzw. interreligiösen Überschneidungssituationen spricht man, wenn sich in einer Situation kulturell oder religiös bedingte Codes, Interpretationen und Deutungen dieser Situation überlappen und wenn sich daraus Missverständnisse oder Verunsicherungen ergeben – oder auch der exotische Reiz einer Situation.

Das Beispiel mit dem Plus-Zeichen zeigt, dass solche Überschneidungssituationen nicht nur Missverständnisse in der jeweiligen Situation selbst produzieren. Dadurch, dass die Lehrerin sich über das Verhalten ihrer Schülerin wundert, vielleicht auch ärgert, entwickelt sie neue Regeln für die Decodierung: Das Zeichen ‚muslimische Schülerin‘ bedeutet jetzt für sie vielleicht ‚ängstlich‘, ‚auf Abgrenzung gegenüber anderen bedacht‘. Es kann sein, dass in Zukunft die Lehrerin anders mit ihren muslimischen Schülerinnen kommunizieren wird.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Dieses Beispiel zeigt, wie sich der Begriff der ‚interkulturellen Überschneidungssituation‘ anwenden lässt auf interreligiöse Begegnungen (vgl. dazu ausführlich WILLEMS 2008). Ich möchte an dieser Stelle nicht das komplexe Thema behandeln, wie sich Religion und Kultur zueinander verhalten. Nur soviel: In der beschriebenen Situation handelt die muslimische Schülerin zwar als gläubige

ABBILDUNG 2



*b) Überschneidungssituationen und Anwendungssituationen*

Kompetenzorientierter Unterricht, so wurde in den letzten Jahren immer wieder gefordert, müsse von fachspezifischen ‚Anwendungssituationen‘ oder ‚Anforderungssituationen‘ ausgehen.<sup>19</sup> Vor allem im Anschluss an das mittelmäßige Abschneiden Deutschlands bei den ersten PISA-Studien wurde argumentiert: Aufgabe von Schule ist es, fach- oder domänenspezifische Kompetenzen zu fördern. Schule und Unterricht sollten nicht von den Inhalten und ‚Inputs‘ her gedacht werden, die den Schülern zu vermitteln seien, sondern von den ‚Outputs‘ her: In welchen Situationen benötigt eine Schülerin heute oder in ihrer Zukunft welche fachspezifischen Kompetenzen?

---

Muslima, aber nicht ohne eine spezifische kulturelle Prägung. Die Art und Weise, wie jemand handelt, ist in der Regel beeinflusst von den religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen ebenso, wie von den Kulturen, in denen diese Person lebt oder gelebt hat. Analytisch, für den wissenschaftlichen Blick, lassen sich vielleicht bestimmte Überzeugungen oder Handlungen eher dem Bereich des Religiösen oder des Kulturellen zuordnen. Eine Person handelt aber als einheitliche Person – nicht mal der religiöse Mensch, frei von kulturellen Einflüssen, mal der Angehörige einer Kulturgemeinschaft, frei von religiösen Einflüssen.

<sup>19</sup> Vgl. KLIEME u.a. 2003, 72-80. Religionspädagogisch rezipiert hat den Begriff der Anforderungssituation OBST 2008, 136-153 u.ö.

Dieser Blickwechsel ist sinnvoll, weil damit das Kerngeschäft der Didaktik ins Zentrum gerückt wird: vom Schüler oder der Schülerin aus zu denken, nicht vorrangig vom Stoff her. Die Stoffe und Inhalte sind dann nicht beliebig; ihre Auswahl muss fachdidaktisch legitimiert werden.

Was sind nun die Anwendungssituationen, auf die sich interreligiöses Lernen in der Schule bezieht bzw. beziehen sollte? Mein Vorschlag lautet: interreligiöse Überschneidungssituationen! Das bedeutet beispielsweise, den Islam nicht vorrangig als historisches Phänomen zu betrachten (also: Was war im 6. und 7. Jahrhundert auf der arabischen Halbinsel los?), und auch nicht im Religionsunterricht isoliert religionskundliche Grundkenntnisse zu vermitteln (welches sind die Fünf Säulen des Islam und so weiter). Stattdessen sollte man fragen: Wo kommen die Schülerinnen und Schüler mit Muslimen und dem Islam in Kontakt, und welche Kompetenzen benötigen sie in solchen Situationen? Dann kann es übrigens durchaus sinnvoll sein, die Fünf Säulen des Islam zu kennen – zum Beispiel wenn man verstehen will, warum es einem Mitschüler so wichtig ist, im Ramadan zu fasten oder in der Pause zu beten. Darüber hinaus kann das Wissen um die Fünf Säulen des Islam wichtig sein, um einschätzen zu können, ob es sich bei dem betenden und fastenden Mitschüler um einen Extremisten handelt oder um einen Gläubigen, der sich im Mainstream seiner Religionsgemeinschaft bewegt. Nicht zuletzt ist es für Schülerinnen und Schüler vermutlich motivierender, sich religionskundliches Wissen anzueignen, wenn sie sehen, warum dies in ihrem Alltag unmittelbar relevant sein kann.

Daraus ergibt sich für die Religionspädagogik die Konsequenz, dass empirische Forschung im Blick auf interreligiöse Überschneidungssituationen intensiviert bzw. erst einmal initiiert werden müsste. Empirisch müsste erhoben werden, welche interreligiösen Überschneidungssituationen Schüler erleben, und zwar Schüler verschiedener Altersstufen und Schularten, verschiedener Religionszugehörigkeiten und in verschiedenen Regionen. Solche Situationen müssten gesammelt und verglichen werden, um herauszuarbeiten, welche typischen, exemplarischen, interreligiösen Überschneidungssituationen es gibt. Dann könnte man in einem weiteren Schritt die Kompetenzen genauer beschreiben, die im Blick auf diese interreligiösen Überschneidungssituationen erworben bzw. gefördert werden müssten.<sup>20</sup>

Aber auch ohne entsprechende empirische Forschung lassen sich schon Aussagen darüber machen, welche Kompetenzen im interreligiösen Lernen im Religionsunterricht gefördert werden sollten.

---

<sup>20</sup> Heringer skizziert ein Verfahren zur Gewinnung von ‚Critical Incidents‘ in der Forschung zu interkultureller Kommunikation (Vgl. HERINGER 2007, 220). Dieses Verfahren lässt sich weitgehend übertragen auf Grundlagenforschungen zur Bestimmung typischer interreligiöser ‚Critical Incidents‘ und zu deren Interpretation. Die Schritte nach Heringer sind: 1. Befragung von Erlebenden nach kritischen Interaktionssituationen (Interviews oder Gruppendiskussionen), Verschriftlichung der Berichte; 2. Beurteilung der ‚Critical Incidents‘ von muttersprachlichen Experten aus beiden Kulturen, Analyse, Sichtung der gesammelten ‚Critical Incidents‘ auf Wahrscheinlichkeit und Beispielhaftigkeit, 3. Expertenerklärungen zu jedem ‚Critical Incident‘, Kontextualisierung der Analysen im allgemeinen kulturellen Zusammenhang, Verbindung mit literarischen Szenen und kulturhistorischen Erkenntnissen, Versehen der ‚Critical Incidents‘ mit Analysen.

### 3. Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht: Kompetenzen und Lernziele

Vier Bereiche von Zielen interreligiösen Lernens sollen im Folgenden unterschieden werden:<sup>21</sup>

1. Erwerb von Deutungs- und Urteilskompetenzen
2. Erwerb von Handlungskompetenzen
3. Erwerb von religionskundlichen Kenntnissen
4. Bildung von Haltungen und Einstellungen

zu 1.: Erwerb von Deutungs- und Urteilskompetenzen<sup>22</sup>

Konzipiert man eine interreligiöse Didaktik ausgehend von Überschneidungssituationen, dann muss im Zentrum des Unterrichts die Förderung von Deutungs- und Urteilskompetenzen stehen, die zur Entschlüsselung solcher Situationen nötig sind:

- die Fähigkeit, interreligiöse Überschneidungssituationen als solche wahrzunehmen;
- die Fähigkeit, mögliche Ursachen interreligiöser Missverständnisse zu erkennen;
- die Fähigkeit, spontane eigene Deutungen auszudrücken und zu hinterfragen;
- die Fähigkeit, durch Perspektivenwechsel Hypothesen über unterschiedliche Weltdeutungen zu erstellen, die im gegebenen Fall von Relevanz sein könnten;
- die Fähigkeit, solche Hypothesen als mehr oder weniger wahrscheinlich zu bewerten;
- und schließlich die Fähigkeit, interreligiöse Überschneidungssituationen auch unter anderen Gesichtspunkten als religiösen zu betrachten.

Nehmen wir noch einmal das Beispiel der muslimischen Schülerin, die kein Plus-Zeichen schreiben will, aber wandeln dieses Beispiel leicht ab: Stellen wir uns vor, die Schülerin schreibt nicht anstelle des Plus-Zeichens das Wort ‚plus‘, sondern sie weigert sich, die Gleichung an der Tafel in ihr Heft abzuschreiben. Inwiefern wäre nun die interreligiöse Kompetenz der Lehrerin gefordert?<sup>23</sup> In etwa so:

---

<sup>21</sup> Im Hintergrund der folgenden Überlegungen steht das ‚Berliner Modell religiöser Kompetenz‘; vgl. dazu BENNER et al. 2010; NIKOLOVA et al. 2007. Vgl. zur Formulierung von interreligiösen Kompetenzen ausführlich WILLEMS 2010.

<sup>22</sup> Vgl. zur bildungstheoretischen Begründung der Unterscheidung von Urteils- / Deutungs- / Interpretationskompetenz und Partizipationskompetenz als allgemeine, domänenspezifisch auszulegende Teilkompetenzen BENNER 2008, 240f.

<sup>23</sup> Hier sollen die Überlegungen zur interreligiösen Kompetenz konkretisiert werden am Beispiel der Kompetenzen, über die im beschriebenen Fall die *Lehrerin* verfügen müsste. Eine Beschreibung der Kompetenzen der Schülerin wäre ebenfalls möglich. Da die Schülerin allerdings den Konflikt initiiert hat, liegt nun der Ball sozusagen im Feld der Lehrerin. Es wäre dann hochgradig spekulativ zu beschreiben, wie die Schülerin auf etwaige Reaktionen der Lehrerin reagieren könnte, und Überlegungen dazu, welche interreligiösen Kompetenzen nötig gewesen wären, damit es erst gar nicht zu einem solchen Konflikt hätte kommen können, sind ebenfalls an dieser Stelle wenig sinnvoll.

Die Lehrerin muss zunächst erkennen, dass hier ein *interreligiös* relevantes Problem vorliegt. Es geht nicht darum, dass die Schülerin aus Unlust den Unterricht stören will, oder weil sie die Rolle des Klassenclowns übernehmen will. Wenn die Lehrerin im Gespräch während oder nach der Stunde nicht sofort versteht, warum die Schülerin so handelt, wie sie handelt, dann müsste sie Vermutungen formulieren und prüfen: Meint die Schülerin, dass sie aus religiösen Gründen nicht rechnen darf? Unwahrscheinlich! Oder versteht die Schülerin das Plus-Zeichen als Kreuzzeichen? Schließlich die Betrachtung unter anderen als religiösen Gesichtspunkten: Könnte es vielleicht doch sein, dass die Schülerin keine Lust auf den Unterricht hat, die Lehrerin provozieren will oder mit ihrer Handlung die Mitschüler beeindrucken will?

Nun ist es nicht ausreichend, wenn die Lehrerin die Situation interpretieren kann. Um kompetent mit der Situation umzugehen, benötigt sie darüber hinaus Ideen, wie sich die Situation lösen ließe. Folgende Möglichkeiten wären vorstellbar: Lehrerin und Schülerin lösen den Konflikt, indem sie sich darauf einigen, dass die Schülerin ‚plus‘ als Wort ausschreibt und so auf das Kreuzzeichen verzichten kann. Das wäre insofern unbefriedigend, als damit das Problem nicht gelöst, sondern zugedeckt wird. Die Schülerin wird in ihrem Leben immer wieder in Situationen kommen, in denen sie anderen Religionen und ihren Symbolen nicht aus dem Weg gehen kann. Erst recht keine Lösung wäre es, den Konflikt mit Autorität lösen zu wollen: ‚Wenn Du in der Mathe-Arbeit das Kreuzzeichen nicht verwendest, bekommst Du Punktabzug.‘ Wenn die Schülerin es ernst meint mit ihren Bedenken gegen dieses Zeichen (das ist natürlich die Voraussetzung), dann müsste es darum gehen, das magische Verständnis zu hinterfragen, das vorzuliegen scheint, wenn sie Angst vor einem Kreuzzeichen im Kontext des Mathematik-Unterrichts hat. Dies hat dann eine kognitive Dimension und eine emotionale Dimension: Es ginge darum, dass die Schülerin versteht, inwiefern das gleiche Zeichen in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen hat, und es ginge darum, der Schülerin die Ängste vor Berührungen mit anderen Religionen zu nehmen.

## Zu 2.: Erwerb von Handlungskompetenzen

Um eine Lösung zu erreichen, ist offensichtlich mehr nötig als ausschließlich Deutungs- und Urteilskompetenzen. Um bei unserem Beispiel zu bleiben:

- Die Lehrerin benötigt *kommunikative Fähigkeiten*, um sich die Position der Schülerin zu erschließen und um das Gespräch so zu führen, dass beide am Ende zu einem Ergebnis kommen, das für beide sinnvoll ist. Dies schließt Taktgefühl und Diplomatie ein.
- Außerdem ist sicherlich die Fähigkeit zur *Metakommunikation* von Bedeutung.
- Wenn die Lehrerin ein tiefergehendes Gespräch mit der Schülerin führen will, muss sie außerdem in der Lage sein, ihre eigene religiös-weltanschauliche Position auszudrücken oder sie zumindest vor dem Hintergrund des Konflikts zu reflektieren.

### zu 3.: Erwerb von religionskundlichen Kenntnissen

Die Vermittlung von religionskundlichen Kenntnissen kann nicht das vorrangige Ziel von Unterricht sein. Aber natürlich benötigt man religionskundliche Kenntnisse, um sich in interreligiösen Überschneidungssituationen kompetent verhalten zu können. Deshalb bleibt der systematische Aufbau von religionskundlichen Kenntnissen eine Aufgabe des Religionsunterrichts.

Am Beispiel unseres Konflikts um das Kreuzzeichen im Mathematik-Unterricht: Es ist sicherlich gut für das Gespräch, wenn die Lehrerin weiß, dass Jesus im Islam nicht etwa abgelehnt wird, sondern als hochverehrter Prophet und Gesandter Gottes gilt. Allerdings wurde Jesus nach dem Koran nicht gekreuzigt.<sup>24</sup> Hilfreich wäre es, wenn die Lehrerin wüsste, welche Sichtweisen auf das Christentum es im Islam gibt, und wenn die Schülerin Kenntnisse über das Christentum hätte.

### zu 4.: Bildung von Haltungen und Einstellungen

Schulunterricht beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen und die Förderung von Kompetenzen. Beispielsweise ist im nordrhein-westfälischen Schulgesetz – die schulrechtlichen Bestimmungen anderer Bundesländer legen ähnliches fest – davon die Rede, dass die Schule „die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen“ vermittelt (§ 2 Abs. 4). In § 2 Abs. 2 wird als „vornehmstes Ziel der Erziehung“ genannt, „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken“. Weiter heißt es dann unter anderem: „Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen [...]“.

Das gilt auch und insbesondere für den Religionsunterricht. Interreligiöse Didaktik sollte im Blick haben, auf Haltungen und Einstellungen einzuwirken: Toleranz, Anerkennung und Achtung der Anderen zu fördern sind zentrale Aufgaben religiöser und interreligiöser Bildung. Das ist in der Fachdiskussion unstrittig.

Allerdings dürfte auch unstrittig sein, dass es nicht darum gehen darf, den Schülern eine vorgegebene Moral ‚einzupflanzen‘. Das wäre auch kaum erfolgreich: Jugendliche lernen nicht, andere zu akzeptieren, indem man ihnen sagt, sie müssten das machen – etwa weil es im Schulgesetz ihres Bundeslandes steht. Wichtiger ist, dass Schüler im Schulleben erfahren: niemand wird ausgegrenzt, Mobbing wird konsequent unterbunden, alle Betroffenen werden an wichtigen Entscheidungen fair beteiligt, die legitimen Bedürfnisse von Minderheiten werden geachtet.

Was der Fachunterricht zusätzlich leisten kann ist, Normen und ihre Anwendungen reflektieren zu lernen. An unserem Beispiel mit der Schülerin und dem Plus-Zeichen: Es ist auslegungsbedürftig, was es hier meint, tolerant zu sein und den anderen anzuerkennen. Denn was folgt konkret aus der Vorgabe etwa im nordrhein-westfälischen Schulgesetz, dass „Achtung vor der Würde des Menschen“ „vornehmstes Ziel der Erziehung“ (s.o.) sei: Lasse ich die muslimische Schülerin das

---

<sup>24</sup> Vgl. Sure 4, 157–158.

Plus-Zeichen durch das Wort ‚plus‘ ersetzen? Stelle ich sie vom Mathematik-Unterricht frei? Oder bekämpfe ich ihr Handeln, weil sie keine Achtung gegenüber den christlichen Mitschülern zeigt? Befehle ich ihr den Gebrauch des Kreuzzeichens, um sie aus ihrer intoleranten Haltung zu befreien und ihr damit bessere Zukunftschancen in einer vom Christentum geprägten Gesellschaft zu eröffnen? – Diese Beispiele mögen absurd klingen; dass sie nicht weit hergeholt sind, wird deutlich, wenn man an die Vorschläge in der öffentlichen Diskussion dazu denkt, wie mit kopftuchtragenden Schülerinnen umzugehen sei.

Würde man mit Schülern im Religionsunterricht über diesen Fall reden, so wäre es wenig hilfreich, einfach eine tolerante Haltung einzufordern. Man kann aber stets mitbedenken, welche ethischen Dimensionen eine interreligiöse Überschneidungssituation hat. Denn *wenn* Fachunterricht die Möglichkeit hat, auf die Bildung von Haltungen und Einstellungen Einfluss zu nehmen, dann auf diese Weise: Man muss die Haltungen der Anerkennung und die positiven Einstellungen gegenüber Andersdenkenden und Andersglaubenden einüben. Sie können eingeübt werden beim Nachdenken über konkrete Situationen.<sup>25</sup>

### *Zur Methodik interreligiösen Lernens an Überschneidungssituationen*

Um Lernprozesse an interreligiösen Überschneidungssituationen zu initiieren, können wohl mehr oder weniger alle Unterrichtsmethoden geeignet sein, die auch sonst im Religionsunterricht Verwendung finden.<sup>26</sup> Allerdings müssten die konkreten Entscheidungen für Unterrichtsmethoden ausgerichtet sein an der Struktur interreligiöser Kompetenz und interreligiösen Lernens, wie sie im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde.

Es müsste also an interreligiösen Überschneidungssituationen zunächst eingeübt werden, diese als interreligiös relevant zu erkennen. Dann müssten die Ursachen von Missverständnissen identifiziert und unterschiedliche Deutungen der Situation expliziert werden, es müsste geklärt werden, welche Informationen zur Deutung und Bearbeitung der Überschneidungssituation erforderlich sind, und diese Informationen müssten beschafft und auf die Situation bezogen werden. Schließlich wäre es nötig, alternative Deutungen auszuprobieren und in ihren Reichweiten zu reflektieren, Handlungsoptionen zu erarbeiten und zu reflektieren sowie zu überlegen, welche ethischen Fragen sich angesichts der verschiedenen Deutungen und Handlungsoptionen stellen.

In der Interkulturellen Pädagogik wird seit längerem vor allem im tertiären Bildungsbereich und in der beruflichen Fort- und Weiterbildung mit (interkulturellen) Überschneidungssituationen gearbeitet. Die Religionspädagogik kann sich an entsprechenden Diskussionen über Methoden interkultureller Trainings orientieren, auch wenn diese Methoden nicht eins zu eins auf den schulischen Religionsunterricht zu übertragen sind.<sup>27</sup>

Eine Großmethode interkultureller Trainings ist die von Karl-Heinz Flechsig sogenannte Fallmethode. Nach Flechsig sind für die unterrichtliche Bearbeitung von interkulturell (bzw. hier: interreligiös) relevanten Überschneidungssituationen die folgenden vier Schritte zu gehen:

<sup>25</sup> Vgl. GIESECKE 2005, 132-136.

<sup>26</sup> Vgl. SCHLÜTER 2005, 561.

<sup>27</sup> Vgl. zur Frage der Rezeptionsmöglichkeiten von Methoden interkultureller Trainings für den schulischen Religionsunterricht ausführlich WILLEMS 2010, 246-279.

1. Gründliche Lektüre der Fallbeschreibung;
2. Hypothesenbildung und Interpretation;
3. Hypothesenprüfung und Diskussion;
4. Hypothesenbewertung und vorläufige Beurteilung.<sup>28</sup>

Um nicht dazu anzuleiten, Konfliktursachen ausschließlich im Religiösen zu vermuten, ohne alternative Sichtweisen zumindest zu prüfen, wäre im Rahmen der Schritte zwei bis vier oder als gesonderter fünfter Schritt eine Betrachtung des ‚Falls‘ unter anderen als (inter-) religiösen Perspektiven zu ergänzen. Mit Blick auf eine zu fördernde Handlungskompetenz wäre außerdem ein letzter Schritt zu ergänzen, der in der Erarbeitung und (auch ethischen) Diskussion von Handlungsoptionen bestünde.

Eine weitere Großmethode interkulturellen Trainings nach Flechsig sind Kultur-Erkundungen.<sup>29</sup> Analog dazu sind religionskundliche oder interreligiöse Erkundungen denkbar – und werden ja auch schon in Form von Exkursionen z.B. in Moscheen oder Synagogen vielfach im Religionsunterricht praktiziert. Der Vorteil solcher Erkundungen ist, dass sie reale Begegnungen mit ‚authentischen‘ Vertreterinnen und Vertretern einer Religion oder Konfession ermöglichen. Ein Nachteil besteht darin, dass die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung solcher Erkundungen mit einem hohen zeitlichen und, je nach Region, auch organisatorischen Aufwand verbunden ist.

Zur Systematisierung der Möglichkeiten religionskundlicher Erkundungen lassen sich unterscheiden:

- Vergleichende Erkundungsprojekte entlang einheitlicher Fragestellungen (vergleichend-religionswissenschaftlicher Ansatz), z.B.: Gott loben in unterschiedlichen Religionen; Rituale im Jugendalter; Gebete; Heilige Räume und heilige Dinge.
- Erkundungen zu bestimmten Religionen (religionskundlicher Ansatz): Auswahl verschiedener Orte und Aspekte *einer* Religion, am Beispiel Christentum etwa: Gottesdienste unterschiedlicher Konfessionen und von Gemeinden unterschiedlicher Nationalitäten; Erkundungen sonstiger religiös relevanter Orte wie Klöster, Wallfahrtsorte, Kirchentage, freikirchliche Festivals; Erkundungen unterschiedlicher familiärer Festpraktiken am Beispiel Weihnachten oder Ostern. (Für andere Religionsgemeinschaften kann entsprechendes gelten.)
- Erkundungen von interreligiös relevanten Orten (interreligiöser Ansatz) wie interreligiösen ‚Räumen der Stille‘ in Bahnhöfen, Flughäfen, Schulen, Universitäten; interreligiösen Dialogveranstaltungen; religiösen Symbolen in religiös pluralen Milieus.
- Erkundungen im Rahmen von Unterrichtsreihen beispielsweise zu den genannten Themen als Methode zum Einstieg in eine Unterrichtseinheit (motivierende Funktion; Möglichkeit zur Entwicklung von Fragen) oder zum Abschluss einer Unterrichtseinheit (Zusammenfassung und Anwendung des Gelernten).
- Erkundungen (durch religiös und / oder kulturell homogen oder heterogen zusammengesetzte Gruppen) im Rahmen von Schüleraustausch-Programmen.

---

<sup>28</sup> Vgl. FLECHSIG 1999, 216.

<sup>29</sup> Ebd., 220f.

Flehsig beschreibt sechs Phasen einer Kultur-Erkundung. Diese Phasen können mit leichten Änderungen für die Planung und Durchführung von interreligiösen Erkundungen übernommen werden,<sup>30</sup> ggf. je nach Lerngruppe und Umständen in modifizierter Form:

1. (Gemeinsame) Festlegung von Themen, (vorläufigen) Zielen und Orten der interreligiösen Erkundung.<sup>31</sup>
2. Erarbeitung von Verfahren der Erkundung, ggf. Übungen zur Anwendung dieser Verfahren.<sup>32</sup>

Die Erarbeitung von Leitfäden geschieht entsprechend des Themas der Erkundung und des erkenntnisleitenden Interesses. Wichtig ist, dass während einer Beobachtung möglichst viele Dimensionen in den Blick genommen werden (die Aufmerksamkeit z.B. nicht nur auf gesprochene Inhalte gerichtet wird, sondern auch auf Körperhaltungen und Mimik, die Raumgestaltung und Ausschmückung, die zeitliche Gliederung einer z.B. gottesdienstlichen Veranstaltung, die mutmaßliche innere Beteiligung der Anwesenden – jeweils differenziert nach Phasen der Veranstaltung, Altersgruppen oder anderen Kriterien). Da die Methodik in Erkundungen nicht nur Mittel zum Zweck ist, sondern Erkundungen auch der methodischen Schulung dienen, ist es sinnvoll und notwendig, in der Auswertung entsprechende differenzierende Fragen zu stellen, um dann feststellen zu können, wo die Beobachtungen und Aufzeichnungen lückenhaft sind, und daraus Konsequenzen für etwaige (und empfehlenswerte!) zukünftige Erkundungen zu ziehen. Im Blick auf Interviews und Interviewleitfäden gilt entsprechend, dass möglichst unterschiedliche Dimensionen in den Blick kommen sollten: Beschreibungen (was geschieht) sind zu trennen von Interpretationen (wie deuten und erklären Vertreter/innen der entsprechenden Religionsgemeinschaft, was geschieht, und welche Bedeutsamkeit messen die Beteiligten dem bei, was geschieht).

---

<sup>30</sup> Die folgenden Schritte nach ebd., 221.

<sup>31</sup> Flehsig beschreibt als erste Phase: „Auswahl der Erkundungsfelder und -orte. Wahl eines Erkundungsortes durch jede/n Teilnehmer/in“ (FLEHSIG 1999, 221). Nicht zwangsläufig ist allerdings, dass erst die Erkundungsfelder festgelegt werden, bevor es um die Themen geht, die mit der Erkundung bearbeitet werden sollen, und um die Ziele, die damit verfolgt werden. Außerdem ist es wünschenswert, die Teilnehmenden soweit wie möglich (und den Fähigkeiten sowie institutionellen Kontexten entsprechend) in die Erarbeitung von Themen, Zielen und möglichen Orten der Erkundung einzubeziehen. Dabei liegt es allerdings in der Verantwortung der Lehrperson, dass hinreichende Ergebnisse erarbeitet werden. So ist bei der Auswahl der Orte sicherzustellen, dass dort überhaupt eine im Blick auf das Lernziel sinnvolle Erkundung möglich ist. Dazu kann unter anderem gehören, dass die ‚zu Beobachtenden‘ sich mit der Erkundung einverstanden erklären, dass die Lernenden einen entsprechenden Feldzugang bekommen können oder auch, dass eine zu erkundende Veranstaltung in einer den Lernenden verständlichen Sprache abgehalten wird.

<sup>32</sup> Flehsig beschreibt als zweite Phase: „Einführung in Ziele und Verfahren der Erkundung. Erläuterung des Erkundungs-Leitfadens. Ggf. Simulation zur Vorbereitung von Interviews“ (FLEHSIG 1999, 221). Vorteilhaft ist es, so weit wie möglich Ziele und Verfahren einschließlich des Erkundungs- und Interviewleitfadens gemeinsam mit den Lernenden zu erarbeiten. Der Lehrperson obliegt es, bei der Erstellung der Leitfäden darauf zu achten, dass damit eine hinreichend umfassende Erhebung von Informationen auf eine Art und Weise ermöglicht wird, die es später erlaubt, exakt zu benennen, was genau beobachtet oder erhoben wurde, wie diese Beobachtung oder Datenerhebung erfolgte, und Beobachtungen von Interpretationen zu trennen.

3. Durchführung der Erkundung einschließlich der Anfertigung von Notizen auf der Grundlage genauer Beobachtungen und Befragungen / Gespräche.
4. Erstellen eines Erkundungsberichts mit möglichst genauer Beschreibung des Beobachteten und Gehörten und möglichst weitgehender Trennung von Beobachtung und Interpretationen; Benennung der jeweiligen Perspektiven.
5. Präsentation und Diskussion der Erkundungsergebnisse im Plenum.
6. Zusammenfassung von Ergebnissen und Folgerungen für künftige Erkundungen.

Es liegt auf der Hand, dass die ‚Fallmethode‘ eine große Affinität aufweist mit den hier vorgetragenen Überlegungen zu einem interreligiösen Lernen, das von interreligiösen Überschneidungssituationen ausgeht. Aber auch interreligiöse Erkundungen beziehen sich auf Überschneidungssituationen: Bei Erkundungen werden die Lernenden zwangsläufig selbst in interreligiöse Überschneidungssituationen geführt, in denen sie lernen können, inwiefern sich religiöse Deutungen oder Handlungen, aber auch Gegenstände, Räume und Rhythmisierungen von den eigenen Deutungen, Handlungen, Gegenständen, Räumen und Rhythmisierungen unterscheiden.

Sollen die Beschäftigung mit ‚Fällen‘ und die Erkundungen für die Lernenden existentiell bedeutsam werden und interreligiöse Kompetenz in dem hier vorgestellten Sinn fördern, wonach zu interreligiöser Kompetenz auch gehört, eigene Positionen explizieren und reflektieren zu können, dann müssen jeweils an geeigneten Stellen Phasen eingeschoben werden, die genau dies ermöglichen. Das gilt sowohl für den Fall, dass im konfessionellen Religionsunterricht mit ‚Fällen‘ oder interreligiösen Erkundungen gearbeitet wird, als auch für den Einsatz dieser Methoden in einem religionskundlichen oder interreligiösen Unterricht. Im Unterschied zu einem religionskundlichen oder interreligiösen Unterricht besteht im konfessionellen Religionsunterricht die Möglichkeit, dass die Lehrperson in ihrer spezifischen Rolle in der interreligiösen Überschneidungssituation sichtbar wird: als Repräsentantin der Bezugsreligion des Unterrichts, die ihre eigene religiöse Position sowohl auf diese Bezugsreligion bezieht, als auch auf die Religion, mit der eine Begegnung unterrichtlich ermöglicht wird.

#### **4. Eine relativierende Bemerkung zum Schluss**

Selbstverständlich muss man im Religionsunterricht nicht immer mit der Schilderung einer interreligiösen Überschneidungssituation einsteigen, wenn man sich mit anderen Religionen beschäftigt. Motivation kann auch anders geweckt werden. Und der Einstieg mit Situationen aus der heutigen Lebenswelt der Schüler gibt immer schon ein bestimmtes erkenntnisleitendes Interesse vor – eben die Lösung einer Anforderungssituation. Religionsunterricht steht dann in der Gefahr, zu einem Werkzeugkasten zu verkümmern, der Instrumente für Problemlösungen bereitstellt, der aber keine tieferen, auch existentiellen Auseinandersetzungen mit relevanten Texten oder Bildern aus nichtchristlichen Religionen ermöglicht.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Die Ermöglichung einer existentiellen Auseinandersetzung mit anderen Religionen ist das Ziel einer interreligiös ausgerichteten englischen Religionspädagogik, die dafür den Ausdruck ‚learning from religion‘ (in Ergänzung und Abgrenzung zu ‚learning about religion‘ und ‚learning religion‘) geprägt hat. Vgl. GRIMMIT 1987, 225; JACKSON 1997, 131f.

Solche tieferen Auseinandersetzungen aber sind natürlich sinnvoll und nötig. Wenn man verstehen will, was Rituale oder Texte für Menschen bedeuten, die diese Rituale oder Texte für sich als heilig ansehen, dann muss man sich von allen ‚Anforderungssituationen‘ lösen und auf Entdeckungsreisen in diese Texte und Rituale hinein gehen. Für solche Entdeckungsreisen bietet sich die Vielfalt von Methoden an, die in den letzten dreißig Jahren von Bibeldidaktik und Symboldidaktik, in den letzten Jahren auch von einer sog. Performativen Religionsdidaktik entwickelt worden sind.

Diese Überlegung steht nicht im Widerspruch zum hier vorgestellten Ansatz, interreligiöses Lernen von Überschneidungssituationen ausgehend zu konzipieren. Denn wer wirklich kompetent in Überschneidungssituationen handeln will, der braucht eben auch ein Gespür für die Religion *als Religion*, nicht nur für Religion als eine Quelle für Handlungs- und Interpretationsmuster.<sup>34</sup>

Aus diesem Grund bin ich auch der Überzeugung, dass interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht gut aufgehoben ist, sofern dieser Unterricht offen ist für Kooperationen innerhalb einer Fächergruppe Religion und Ethik und dafür, direkte Kontakte und gemeinsame Lernprozesse mit Menschen zu eröffnen, die nicht der Bezugskonfession des jeweiligen Unterrichts angehören.<sup>35</sup> Denn konfessioneller Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, tiefergehende Erkundungsreisen in Texte hinein intensiv am Beispiel der Bezugskonfession des Religionsunterrichts zu lernen. Dabei können Schülerinnen und Schüler ein Gespür fürs Religiöse lernen. Meine Hoffnung ist, dass ihnen das dann auch hilft, andere Religionen als Religionen zu erschließen.

## Literatur

- BECK, ULRICH (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main.
- BENNER, DIETRICH (2008), Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn u.a.
- BENNER, DIETRICH / DEGHANI, SHAMSI / NIKOLOVA, ROUMIANA / SCHARREL, JOANNA / SCHIEDER, ROLF / SCHLUß, HENNING / WEIß, THOMAS / WILLEMS, JOACHIM (2010), Die Modellierung und Testung religiöser und ethischer Kompetenzen im Interesse ihrer Vergleichbarkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (2010), H.2, 165-174.
- DOMSGEN, MICHAEL (Hg.) (2005), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig.
- DRESSLER, BERNHARD (2006), Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig.
- DRESSLER, BERNHARD / MEYER-BLANCK, MICHAEL (2<sup>1</sup>1998), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster.

---

<sup>34</sup> Die Bedeutung, Religion *als Religion* zu erlernen, wurde in jüngster Zeit besonders deutlich von Bernhard Dressler herausgearbeitet. Vgl. z.B. DRESSLER 2006.

<sup>35</sup> Dies ist bekanntlich die Form von Religionsunterricht, die die Evangelische Kirche in Deutschland präferiert. Vgl. EKD 1994.

- ECO, UMBERTO (<sup>6</sup>1988), Einführung in die Semiotik, München.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh. [EKD 1994]
- FLECHSIG, KARL-HEINZ (1999), Methoden interkulturellen Trainings – Ein neues Verständnis von „Kultur“ und „interkulturell“, in: GEMENDE, MARION / SCHRÖER, WOLFGANG / STING, STEPHAN (Hg.), Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, München, 209-228.
- GABRIEL, KARL (2007), Säkularisierung, in: Ost-West. Europäische Perspektiven, 2007, H.1. URL: [http://www.owep.de/2007\\_1\\_gabriel.php](http://www.owep.de/2007_1_gabriel.php) [Zugriff 16.12.2010].
- GIESECKE, HERMANN (2005), Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung, München.
- GRIMMIT, MICHAEL (1987), Religious education and human development. The relationship between studying religions and personal, social and moral education, Great Wakering.
- HERINGER, HANS JÜRGEN (<sup>2</sup>2007), Interkulturelle Kommunikation, Tübingen / Basel.
- JACKSON, ROBERT (1997), Religious education. An interpretive approach, London.
- JACKSON, ROBERT (2007), The interpretive approach, in: KEAST, JOHN (Ed.), Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools, Strasbourg, 79-90.
- JOZSA, DAN-PAUL (2009), Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Ansichten und Erfahrungen von Jugendlichen, in: Ders. / KNAUTH, THORSTEN / WEIß, WOLFRAM (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster, 104-143.
- KLIEME, ECKHARD u.a. (<sup>2</sup>2003), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- KNOBLAUCH, HUBERT (2009), Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft, Frankfurt am Main.
- LUCKMANN, THOMAS (1991), Die unsichtbare Religion, Frankfurt am Main.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL (<sup>2</sup>2002), Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik., Rheinbach.
- NIKOLOVA, ROUMIANA / SCHLUß, HENNING / WEIß, THOMAS / WILLEMS, JOACHIM (2007), Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 67-87, URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/12.pdf> [Zugriff 29.03.2011].
- OBST, GABRIELE (2008), Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen.
- POLLACK, DETLEF (2003), Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen.
- SACHAU, RÜDIGER (<sup>2</sup>2007), Westliche Reinkarnationsvorstellungen, Gütersloh 2007.

- SCHLÜTER, RICHARD (2005), Methoden des interreligiösen Lernens: Grundsätzliche Überlegungen, in: SCHREINER, PETER / SIEG, URSULA / ELSENBAST, VOLKER (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh, 556-566.
- SKEIE, GEIR (2006), Plurality and Pluralism in Religious Education, in: DE SOUZA, MARIAN, et al. (Eds.), International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, Dordrecht, 307-319.
- STREIB, HEINZ (2005), Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: SCHREINER, PETER / SIEG, URSULA / ELSENBAST, VOLKER (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh, 230-243.
- THOMAS, ALEXANDER (2005), Grundlagen der interkulturellen Psychologie, Nordhausen.
- WILLEMS, JOACHIM (2008), Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive, Nordhausen.
- WILLEMS, JOACHIM (2010), Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrbefähigung für das Fach *Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik*. Vorgelegt dem Fakultätsrat der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin im Februar 2010 (bislang unveröffentlicht).
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG (<sup>5</sup>2008), Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: HILGER, GEORG / LEIMGRUBER, STEPHAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München, 67-87.
- ZWEIGLE, BIRGIT (2009), Religionskonflikte in der Schule. Eine Projektdarstellung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (2009), H.2, 96-103.

*PD Dr. theol. habil. Dr. phil. Joachim Willems, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.*