

2.3 Die „Didaktik der Weltreligionen“ von Stephan Leimgruber

Stephan Leimgruber entwickelt seinen Ansatz interreligiösen Lernens in zahlreichen Artikeln und Studien. Er versteht die immer pluraler werdende Gesellschaft als Herausforderung für die Religionen. Der Dialog vor allem mit dem Islam wird für ihn zum Katalysator, die Auseinandersetzung mit anderen Religionen auch im Kontext Schule zu verorten. Leimgruber begrenzt interreligiöses Lernen nicht auf ein bestimmtes Thema oder Fach, sondern erachtet es als relevant für die Gesamtheit der Lehr- und Lernprozesse.⁶¹ Interreligiöses Lernen dient dazu, zu einem friedlichen Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und Religionen beizutragen, für Toleranz und Respekt zu werben. Die Schule ist ein herausragender Ort, dies mit der jungen Generation und damit für die Gesellschaft von morgen einzuüben.⁶²

Im Laufe der langjährigen und intensiven Beschäftigung mit dem Thema interreligiösen Lernens hat Leimgruber seine Überlegungen immer weiter ausdifferenziert. In der Neuausgabe seines inzwischen zum Standardwerk gewordenen Buches *Interreligiöses Lernen* konnte er eine revidierte Version seiner Didaktik der Weltreligionen vorlegen.

Auch wenn er die Verdienste der „religionskundlichen Phase“ würdigt, plädiert Leimgruber jedoch für ein „personales, direktes und dialogisches Begegnungslernen“.⁶³ Es geht um einen Lernprozess zwischen Angehörigen verschiedener Religionen. Insofern gehört der Ansatz Leimgrubers zu den Konzepten, die interreligiöses Lernen im engeren Sinn verstehen.⁶⁴ In seinem Entwurf einer Didaktik der Weltreligionen müht er sich, die Anknüpfungspunkte bei den Lernenden zu eruieren, eine inhaltliche Einführung in die jeweiligen Religionen zu geben und dabei die Bezüge zum Christentum aufzuzeigen.⁶⁵ Viele seiner Arbeiten widmen sich genau diesem Herausarbeiten von Zusammenhängen, Gemeinsamkeiten und auch Unterschieden des Christentums zu anderen Religionen, vornehmlich dem Islam als der zweitgrößten Religionsgemeinschaft in Deutschland.⁶⁶ Die Vergleiche dienen nicht der Majorisierung einer bestimmten Kultur und Religion, sondern versuchen, die unterschiedlichen Sichtweisen, Einstellungen und Werthaltungen bewusst und damit verstehbarer zu machen.

Leimgruber entwickelt seinen Ansatz von der Analyse der Gegenwartssituation ausgehend, die von einer Pluralisierung und Individualisierung von Lebensprozessen

gekennzeichnet ist. Die Welt rückt zusammen und wird zum „Global Village“. Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, die unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen angehören, werden zu Nachbarn. Die Religionen sind ange-

Veränderte Bedingungs-felder inter-religiösen Lernens

61 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 112.

62 Vgl. Renz, A. / Leimgruber, St. (Hg.), *Lernprozess Christen Muslime*, 375f.

63 Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 24; vgl. dazu auch Ders., *Neue Perspektiven interreligiösen Lernens*, 363f; vgl. Ders., *Interreligiöse Bildung in der Schule*, 296.

64 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen zwischen Christen und Muslimen*, 20f.

65 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 24.

66 Vgl. z.B. Renz, A. / Leimgruber, St. (Hg.), *Lernprozess Christen Muslime*; Ders., *Lernprozess Christentum – Islam*; weite Teile der Erst- wie auch Neuausgabe. *Interreligiöses Lernen*.

fragt, ihren friedensstiftenden und aussöhnenden Beitrag zu einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft zu leisten. Interreligiöses Lernen ist insofern als eine Reaktion auf die religiös plurale Gesellschaftssituation zu verstehen.⁶⁷

Das wohl bedeutendste Ereignis in der katholischen Kirche und das Wendezeichen schlechthin stellt in diesem Zusammenhang die Erklärung *Nostra Aetate* dar, die das Zweite Vaticanum 1965 verabschiedete. Die positive Würdigung der Religionen markiert für Leimgruber das Fundament, auf dem er seinen Ansatz aufbaut. Grundsätzlich tut er das mittels der Variante des sogenannten inklusivistischen Modells.⁶⁸ Auch wenn damit ein Weg formuliert ist, das Christusereignis als universales Heilsereignis zu verstehen und dennoch mit den anderen Religionen in einen Dialog zu treten, gesteht Leimgruber zu, dass die Verhältnisbestimmung der Religionen hier auch an ihre Grenze kommt. Religionen können deshalb, so Leimgruber, letztlich nur aus sich selbst verstanden werden.⁶⁹

Stephan Leimgruber geht davon aus, dass die Kernfrage interkulturellen und interreligiösen Lernens der Umgang mit dem Fremden ist. Alle Prinzipien und Grundsätze interreligiösen Lernens müssen dazu dienen, den anderen besser kennen und respektieren zu lernen sowie durch dieses Lernen an Differenzen auch den eigenen Standpunkt deutlicher zu profilieren und evtl. auch zu korrigieren.⁷⁰

Aufgrund dieses Anliegens entwickelt Leimgruber eine „Xenosophie“ im Anschluss an den Philosophen Yoshiro Nakamura.⁷¹ Dieser schlägt eine Xenosophie vor, verstanden als philosophische Theorie der Fremdheit. In ihr bearbeitet er zwei Problemstellungen. Die eine bezieht sich auf eine erkenntnistheoretische Fragestellung: Wie ist es überhaupt möglich, Fremdheit zu erkennen und zu verstehen? Die zweite ist eine ethische. Es stellt sich die Aufgabe, wie die Provokation des Eigenen durch das Fremde in gutes Handeln überführt werden kann. Ziel der Xenosophie ist es, das Fremde weder vorschnell zu harmonisieren noch zu vereinnahmen oder zu desavouieren. Es geht vielmehr darum, einer „Kultivierung von Fremdheit“ zuzuarbeiten, die das Fremde als Fremdes achtet und als Herausforderung für das Eigene gestaltet.

Weitere Anleihen für seinen Ansatz nimmt Leimgruber von Emmanuel Lévinas, Martin Buber, Johann Baptist Metz, den Überlegungen einer sog. „interkulturellen Philosophie“ und der interkulturellen Pädagogik. Daraus filtert er jeweils Desiderate, die auch die Didaktik der Weltreligionen zu berücksichtigen hat.

Dimensionen, Prinzipien und Grundsätze der Didaktik der Weltreligionen

67 Vgl. Leimgruber, St., *Neue Perspektiven interreligiösen Lernens*, 365; vgl. Ders. / Ziebertz, H.-G., *Interkulturelles und interreligiöses Lernen*, 462.

68 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 53f.; vgl. Ders., *Neue Perspektiven interreligiösen Lernens*, 369f.

69 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 54.

70 Vgl. ebd., 59–61; vgl. Ders., *Interreligiöses Lernen zwischen Christen und Muslimen*, 21.

71 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 84; vgl. Ders., *Feinde oder Freunde*, 174f.

Insofern kennzeichnen folgende Grundsätze die Didaktik der Weltreligionen bei Leimgruber.⁷²

1. Die Didaktik der Weltreligionen respektiert eine stufenspezifische Didaktik. Das heißt, dass die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der lernenden Subjekte im Lernprozess berücksichtigt werden und die Lernwege an sie anzupassen sind.
2. Die Didaktik der Weltreligionen trägt dazu bei, folgende interreligiöse Qualifikationen auszubilden: Interreligiöse ästhetische Kompetenz, interreligiöse inhaltliche Kompetenz, interreligiöse anamnetische Kompetenz, interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit, interreligiöse Kommunikationsfähigkeit und interreligiöse Handlungskompetenz.⁷³ Leimgruber greift auf Standard- und Kompetenzmodelle zurück, die sich bei Ulrich Hemel, Rudolf Englert, Dietrich Benner und dem Bericht der Expertengruppe des Comenius-Institutes finden.⁷⁴ Die genannten Qualifikationen sind auf bestimmte Bereiche (Domänen) bezogen und können in ihnen besonders qualifiziert erworben werden: Die ästhetische Kompetenz beispielsweise besonders gut, indem Sakralräume erkundet, Phänomene, Personen oder religiöse Zeugnisse wahrgenommen werden. Die inhaltliche Kompetenz konkretisiert sich besonders akzentuiert im Verstehen religiöser Inhalte und Systeme usw.⁷⁵ Beachtlich ist, dass die Handlungsfähigkeit auch die spirituelle Ebene umfasst. Es geht nach Leimgruber also auch darum, mittels sogenannter „multireligiöser Feiern“ den anderen an der je eigenen spezifischen religiösen Erfahrung teilhaben zu lassen.⁷⁶
3. Die Begegnung mit anderen Religionsvertreter/innen aber auch mit authentischen Zeugnissen der Religionen gilt als Königsweg interreligiösen Lernens. Der Dialog des Lebens hilft, bei der Fremdheit nicht stehen zu bleiben, sondern sich ansprechen und verändern zu lassen. Insofern wird interreligiöses Lernen als Begegnung zwischen unterschiedlichen Religionen und deren Mitgliedern gezeichnet.⁷⁷
4. Interreligiöses Lernen ist eng verzahnt mit interkulturellem Lernen, ja setzt es voraus. Andere Religionen kennenzulernen heißt auch, sich mit den Kulturräumen und Traditionen auseinanderzusetzen, in denen die Religionen beheimatet sind. Es heißt, sakrale Räume zu erschließen ebenso wie Verhaltensweisen, Rituale sowie

72 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 97–113; vgl. Ders., *Feinde oder Freunde*, 135–138.

73 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 100f.

74 Vgl. ebd., 99. An anderer Stelle faltet Leimgruber interkulturelle Kompetenz ähnlich aus, indem er ihr folgende Teilfähigkeiten zuschreibt: Sprachkompetenz, Wahrnehmungsfähigkeit, Imagination bzw. Empathie durch Perspektivenwechsel, Erkennen und Verstehen, spirituelle Kompetenz als Wertschätzung einer fremden Kultur. Vgl. dazu Ders., *Interkulturelle Kompetenz und interreligiöses Lernen*, 224f.

75 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 100f.

76 Vgl. Leimgruber, St., *Interkulturelle Kompetenz und interreligiöses Lernen*, 231; vgl. Ders., *Interreligiöses Lernen zwischen Christen und Muslimen*, 24.

77 Vgl. auch Leimgruber, St., *Interkulturelle Kompetenz und interreligiöses Lernen*, 229; vgl. Ders., *Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung interreligiösen Lernens*, 9; vgl. Ders., *Interreligiöses Lernen zwischen Christen und Muslimen*, 22; vgl. Ders., *Interreligiöses Lernen in Gemeindekatechese und Religionsunterricht*, 13; vgl. Ders., *Interreligiöse Bildung in der Schule*, 301–303.

religiöse und soziale Praktiken verstehen zu lernen. Interkulturelle Kompetenz ereignet sich dort, wo andere Kulturen wahrgenommen werden, wo in symmetrischer Kommunikation miteinander gelebt wird, ohne die jeweils eigene Identität zu verlieren.⁷⁸ Interkulturell kompetent ist der, der leicht von einer Kultur in eine andere zu wechseln vermag und sich in beiden Kulturen zurechtfinden und verständigen kann.⁷⁹

5. Die Annäherung an andere Religionen geschieht mittels einer komparativen Vorgehensweise. Das heißt, dass vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Entfernteren, vom Eigenen zum Fremdem gegangen wird.⁸⁰ Damit wird ein Lernen ermöglicht, das aufeinander aufbaut und sich spiralförmig entwickelt. Außerdem gelingt es dadurch besser, einer Trennung von Glaubenswissen und Glaubensvollzug entgegenzuarbeiten.⁸¹ Dieses Prinzip einer komparativen Didaktik ermöglicht es, an Gemeinsamkeiten zu lernen und Differenzen zu achten.
6. Als Schritte bzw. Phasen interreligiösen Lernens lassen sich ausmachen:
 - fremde Personen und Zeugnisse wahrnehmen lernen,
 - religiöse Phänomene deuten,
 - durch Begegnung lernen,
 - die bleibende Fremdheit respektieren,
 - in eine existenzielle Auseinandersetzung verwickeln.⁸²

Auch wenn diese Schritte insbesondere für die Sekundarstufe gelten, weil sie auf der Fähigkeit des Perspektivenwechsels aufbauen, ist Folgendes festzuhalten: Der Weg interreligiösen Lernens beginnt bei der Wahrnehmung des anderen und reicht bis hin zur eigenen, existenziellen Auseinandersetzung.

7. Die Didaktik der Weltreligionen baut auf folgenden religionsdidaktischen Prinzipien auf:
 - dem Erfahrungsbezug,
 - dem exemplarischen und elementarisierenden Vorgehen,
 - dem subjektorientierten Lernen,
 - dem Prinzip der existenziellen Hierarchie der Wahrheiten.⁸³
 Damit sollen die Lernenden selbst in das Zentrum rücken.

8. Das anamnetische Lernen als Weise, Erinnerungen für die Gegenwart auszuloten, gilt als wichtiger Weg, sich der Traditionen und Symbolsysteme von Religionen zu

78 Vgl. Leimgruber, St., *Interkulturelle Kompetenz und interreligiöses Lernen*, 222.

79 Vgl. ebd., 228; vgl. Ders., *Neue Perspektiven interreligiösen Lernens*, 365; vgl. Ders., *Feinde oder Freunde*, 134f.; vgl. Ders., *Interreligiöses Lernen zwischen Christen und Muslimen*, 21; vgl. Ders., *Interreligiöse Bildung in der Schule*, 297.

80 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 74.

81 Vgl. ebd., 190.

82 Vgl. ebd., 108f.; vgl. auch Ders., *Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung interreligiösen Lernens*, 10; vgl. Ders., *Lernprozess Christentum – Islam im Religionsunterricht*, 78–80.

83 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen zwischen Christen und Muslimen*, 26; vgl. Ders., *Interreligiöse Bildung in der Schule*, 300.

vergewissern.⁸⁴ Es geht darum, mittels Erzählungen und Begegnungen, durch das Aufsuchen von Orten der Erinnerung die eigene Geschichte zu entwerfen. Das kann verstehen helfen, wie die großen Traditionen die eigene Lebensgeschichte und religiöse Identität beeinflussen und umgekehrt.

9. Auch das biografische Lernen ist ein wichtiges Prinzip interreligiösen Lernens.⁸⁵ Um die eigene (religiöse) Identität zu konstruieren, kann die Beschäftigung mit wichtigen Zeug/innen einer Religion inspirierend und korrigierend sein.
10. Der Dialog mit den Religionen konkretisiert sich in unterschiedlichen Lernfeldern. In Bezug auf den Islam sind diese beispielsweise das Offenbarungsverständnis, das Menschenbild, die in den heiligen Schriften der Religionen aufgeführten Gestalten oder auch Leitbilder des Dialogs zwischen Christentum und Islam, das Erziehungsverständnis und ethische Konfliktfelder.⁸⁶ Ähnliche Lernfelder lassen sich hinsichtlich des Judentums und der fernöstlichen Religionen ausmachen.⁸⁷

Ziel der Begegnung und des interreligiösen Lernens ist es nach Leimgruber nicht, eine Einheitsreligion zu stiften. Es geht vielmehr darum, an der Differenz zu lernen, zu einem besseren Miteinander beizutragen und auch die prophetisch-kritische Stoßrichtung der Religionen zu entfalten. Das bedeutet, gegen Ungerechtigkeiten anzukämpfen und Notsituationen aufheben zu helfen.⁸⁸

Deshalb legt Leimgruber in seinen Ausführungen großen Wert darauf, die Religionen sowohl anhand ihrer authentischen Zeugen und Zeugnisse als auch in ihrer Beziehung zum Christentum darzustellen.⁸⁹ Dies erschöpft sich nicht in einer religionskundlichen Annäherung. Es geht darum, einen Dialog des Lebens anzubahnen und den Dialogpartner/innen zu helfen, ihre eigene religiöse Identität zu entwickeln.⁹⁰ Von daher kommt den Begegnungen, gemeinsamen Erlebnissen und solidarischen Engagements besonderes Gewicht zu.

Ziel dieser dialogischen Annäherungen ist es, sowohl den anderen besser zu verstehen als auch das Eigene tiefer zu durchdringen.⁹¹ Der Lernprozess zwischen Christen und Angehörigen anderer Religionen kennt also zwei Stoßrichtungen: auf den anderen hin und auf sich selbst hin. Die Schule und der Religionsunterricht in ihr sind als

84 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 141; vgl. Ders., *Interreligiöse Bildung in der Schule*, 300f.

85 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 169.225; vgl. Ders., *Interreligiöse Bildung in der Schule*, 301.

86 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 191–234; vgl. Ders., *Interreligiöses Lernen zwischen Christen und Muslimen*, 27–38.

87 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 117–152.260–291.

88 Vgl. ebd., 98; vgl. Ders., *Neue Perspektiven interreligiösen Lernens*, 366; Ders., *Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung interreligiösen Lernens*, 15f; vgl. Ders., *Interreligiöses Lernen in Gemeindekatechese und Religionsunterricht*, 14.

89 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 115–292.

90 Vgl. ebd., 133.

91 Vgl. ebd., 190.294; vgl. Ders., *Interkulturelle Kompetenz und interreligiöses Lernen*, 226f.; vgl. Ders. / Ziebertz, H.-G., *Interkulturelles und interreligiöses Lernen*, 467.

Lernmöglichkeiten zu konzipieren, Schüler/innen zu einem verantwortlichem Denken und Verhalten in Bezug auf die eigene Religion und fremde Religionen zu befähigen.⁹²

Ähnlich wie Lähnemann optiert auch Leimgruber für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und zieht als Musterbeispiel Österreich heran. Dort findet während derselben Unterrichtszeit, mit eigens ausgebildeten Religionslehrer/innen, lediglich in verschiedenen Klassenräumen Religionsunterricht in der Herkunftsreligion der Schüler/innen statt. Damit wird keine der großen Religionsgemeinschaften und Konfessionen bevorzugt oder benachteiligt. Es geht darum, die Kinder in ihrer eigenen Religion zu beheimaten (!) und zugleich andere Religionen und Konfessionen kennen und achten zu lernen.⁹³

Dennoch hängt nach Leimgruber die Organisationsform des Unterrichts auch von den vorherrschenden regionalen Bedingungen ab. In einer multikulturellen und -religiösen Stadt wie Hamburg ist anderes geboten als in einem weithin konfessionell geprägten Milieu. Die Organisationsform soll so ausgewählt werden, dass Schüler/innen befähigt werden, „eine eigene religiöse Identität“⁹⁴ auszubilden und offen zu sein für die „Verständigung“ mit anderen. Leimgruber favorisiert deshalb einen konfessionellen und konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, der phasenweise interreligiöse Lernschritte etwa mittels Projekten implantiert.⁹⁵

2.4 Kritische Würdigung

Insgesamt legt Stephan Leimgruber in seiner Didaktik der Weltreligionen ein Konzept interreligiösen Lernens vor, das von der Begegnung von verschiedenen Religionen bzw. Religionsvertreter/innen ausgeht und auf sie zielt. Leimgruber hat damit die katholische Religionspädagogik auf eine Weise bereichert, die für alle künftigen Konzepte interreligiösen Lernens maßgeblich ist. In seinem Ansatz spiegeln sich wichtige Problemstellungen wider, die auch in nachfolgenden Konzepten interreligiöser Bildung von Bedeutung sind: die Frage, wie die authentische Stimme der anderen Religionen zum Sprechen kommt, wie die Differenz von Eigenem und Fremdem zu denken, zueinander zu vermitteln und für die Begegnung von eigener und fremder Religion auszuloten ist, was die Begegnung mit anderen Religionen für die Lernenden austrägt und was interreligiöse Kompetenz näherhin ausmacht. Die Stärke der Didaktik der Weltreligionen ist es, überhaupt auf diese Fragestellungen aufmerksam gemacht zu haben. Wenn im Folgenden die konkreten Ausgestaltungen problematisiert werden, darf das nicht den Blick auf das Paradigmatische des Ansatzes verstellen.

Wie deutlich wurde, gehört Leimgrubers Ansatz zu den Konzepten, denen es um ein Begegnungslernen geht. So plausibel der Bezug auf das Begegnungslernen auf den ersten Blick scheint, so angefragt ist er in der pädagogischen Diskussion. Empirische

92 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 295.

93 Vgl. ebd., 110.

94 Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 113.

95 Vgl. Leimgruber, St., *Neue Perspektiven interreligiösen Lernens*, 372.

Untersuchungen konnten zeigen, dass die in der Forschungstradition als „Kontakthypothese“ bezeichnete Position keineswegs eine Garantie dafür ist, dass sich interkulturelle bzw. interreligiöse Lernprozesse gewinnbringend einstellen.⁹⁶ Die bloße Begegnung von Menschen unterschiedlicher Religionen reicht nicht aus, um voneinander zu lernen. Wenn es zu einem konstruktiven Prozess der Auseinandersetzung mit anderen Religionen kommen soll, dann sind bestimmte Kompetenzen und Fähigkeiten aufseiten aller Beteiligten nötig. Außerdem können Begegnungen geradezu kontraproduktiv werden. Nicht jede Begegnung ist qua se schon lernförderlich und erhöht die Toleranz gegenüber anderen. Begegnungen können auch scheitern, Vorurteile hervorrufen oder verstärken. In Leimgrubers Ansatz müsste dieser Aspekt noch deutlicher herausgearbeitet werden.

In der Didaktik der Weltreligionen sind die religionswissenschaftlichen Kenntnisse der Begegnung als Königsweg bei- bzw. untergeordnet. Das Wissen über Religionen soll dazu dienen, dass die Menschen fähig werden, den Fremden und das Fremde wahrzunehmen, anzuerkennen und auch als Impuls zu verstehen, das Eigene zu vertiefen und zu profilieren. Die Darstellung der Religionen und deren Beziehung zum Christentum nehmen wohl deshalb den größten Raum in den Veröffentlichungen Leimgrubers ein. Das Ziel der Didaktik der Weltreligionen ist es, das friedensstiftende Potenzial der Weltreligionen für ein gelingendes Miteinander der Menschen in einer immer pluraler werdenden Gesellschaft zu nutzen.

Um dieses Ziel zu erreichen, formuliert Leimgruber verschiedene Grundsätze, die sowohl theologischer, pädagogischer als auch didaktischer Natur sind. Diese fußen auf einem Verstehen des Anderen bzw. Fremden als nicht zu vereinnahmendes Du, zu dem man sich jedoch in Beziehung setzen kann. Das Differenzdenken entlehnt Leimgruber ganz unterschiedlichen Denkern wie Martin Buber, Emmanuel Lévinas und Johann Baptist Metz sowie dem weithin unbekannten Philosophen Yoshiro Nakamura. Eine auch über den Eigenanspruch der jeweiligen Denker hinweggehende Harmonisierung macht auf Probleme im Ansatz Leimgrubers aufmerksam, die an entscheidenden Stellen immer wieder auftauchen. Weil die philosophischen und theologischen Möglichkeiten und Grenzen des Differenzdenkens nicht eingehend ausgelotet werden, bleibt letztlich ungeklärt, wie Eigenes und Anderes miteinander zu vermitteln sind. In diese Lücke wird zwar der Appell formuliert, dass das Fremde zu würdigen und durch das Fremde das Eigene besser zu verstehen sei. Es wird also eine Richtung deutlich, woraufhin die Differenz von Eigenem und Anderem auszurichten ist. Im Grunde bleibt aber offen, mittels welcher Kriteriologie das geschehen soll, und wie diese begründet wird.

Eine weitere Schwierigkeit bei Leimgrubers Ansatz ergibt sich aus seinem Verständnis von (inter-)religiöser Identität. Leimgruber geht davon aus, dass zuerst und zuvorst eine religiöse Identität im eigenen Kulturkreis und der eigenen Religion ausgebildet sein muss, bevor ein Perspektivenwechsel auf andere religiöse Identitäten hin gelingen kann. Das meint mehr, als die eigenen Vorstellungen über bestimmte Frage-

stellungen zu klären. Religiöse Identität wird insofern in der Didaktik der Weltreligionen als autochthone Identität gedacht. Es stellt sich aber die Frage, inwieweit es überhaupt praktisch möglich ist, in einer religionspluralen Welt, in der die Pluralität von Weltdeutungen und Religionen das alltägliche Leben, Verhalten und Sinndeuten von Menschen bestimmt, (religiöse) Identität nur monoreligiös bzw. monokulturell auszubilden. Mag das eventuell noch in Rest-Milieus der Fall sein, so ist ein solches Bedingungsfeld wohl kaum für das Gros heutiger Schüler/innen vorauszusetzen. Es wird zu klären sein, wie religiöse Identität unter den Bedingungen einer pluralen Schule konstruiert werden kann, ohne die Schüler/innen zu überfordern (multireligiöse Situationen verlangen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und überfordern von daher leicht) und ohne die realen Bedingungen von Schule bzw. Gesellschaft zu übersehen (Pluralität durch plurale Weltdeutungen ist ernst zu nehmen).

Eine weitere Schwierigkeit entzündet sich an dem in der Didaktik der Weltreligionen zum ersten Mal in der Religionspädagogik vorgelegten Kompetenzbegriff interreligiösen Lernens. Leimgruber verweist darauf, dass er die Teilkompetenzen ästhetische, inhaltliche und anamnetische Kompetenz sowie Frage- und Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Handlungsfähigkeit im Anschluss an vorliegende religionspädagogische bzw. pädagogische Kompetenzmodelle erarbeitet hat.⁹⁷ So überzeugend, weil logisch deduzierbar dieser Vorschlag ist, so bleibt offen, was das genuin interreligiöse Profil dieses Kompetenzmodells ist, inwiefern es sich um Kompetenzen handelt oder um Bildungsstandards bzw. Dimensionen, wie Leimgruber an anderer Stelle formuliert?⁹⁸

Weiterhin stellt sich die Frage, ob es Teilkompetenzen gibt, die ebenso wichtig sind für interreligiöses Lernen wie die genannten. Leimgruber selbst variiert in unterschiedlichen Veröffentlichungen zwischen den genannten Kompetenzen und z.B. dem Vorschlag, von der affektiven Ebene interreligiösen Lernens, der kognitiven und sprachlichen, der handlungsbezogenen und der spirituellen Ebene zu sprechen.⁹⁹ Dennoch sind diese ersten Ausführungen für die vorgelegte Beschreibung interreligiöser Kompetenz von Bedeutung.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Leimgruber mit seinem Ansatz auf eine Schwierigkeit stößt, zu der sich alle Konzepte verhalten müssen, die interreligiöses Lernen auch als Möglichkeit verstehen, die Verhältnisbestimmung des Christentums zu anderen Religionen zu klären. Wie ist es möglich, vom Christusergebnis als universalem Heilsergebnis zu sprechen und dennoch im Dialog mit anderen Religionen zu bleiben, ja voranzukommen? Diese Schwierigkeit wird dort zur Sackgasse, wo interreligiöses Lernen auf Inhalte – und seien sie auch dialogisch vermittelt – reduziert wird. Kommt dagegen das Subjekt stärker in den Blick, also die Frage, welche Fähigkeiten das Subjekt besitzen muss, um kundig und mündig mit anderen Religionen in Kontakt

97 Vgl. Leimgruber, St., *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, 100.

98 Vgl. Leimgruber, St., *Chancen der Begegnung* aufgreifen, 5.

99 Vgl. Leimgruber, St., *Interkulturelle Kompetenz und interreligiöses Lernen*, 230–232. Weitere Varianten: Wahrnehmen, verstehen, affektive Dimension, sprachliche Dimension, handlungsbezogen, spirituell. Ders., *In der Begegnung mit Muslimen lernen*, 247f.

96 Vgl. Otten, H., *Interkulturelle Jugendarbeit*, 17–30.

zu treten, wird die Wahrheitsfrage zwar nicht suspendiert – sie wird aber nicht mehr zur Blockade interreligiösen Dialogs, sondern zu seiner Aufgabe.

Die Ansätze interreligiösen Lernens, die im Folgenden vorgestellt werden, haben sich gerade mit diesen Fragestellungen auseinandergesetzt: Wie kann jenseits von nicht mehr vorhandenen Homogenitäten produktiv mit Pluralität auch von Religionen umgegangen werden und was bedeutet dies für religiöse Bildungsprozesse?