

Zusammenfassung in Stichworten

- Ein Lernen in konfessionell gemischten Lerngruppen setzt am gemeinsamen Christlichen an, ist gleichzeitig differenzhermeneutisch geprägt und versteht sich als gemeinsame Suchbewegung aller am Lernprozess Beteiligten, die auch die Weltverantwortung von Konfessionen und Religionen umfasst.
- Ein gemeinsames Lernen zielt auf eine religiöse, konfessorische und konfessionelle Kompetenz und dient damit der Bewältigung von religiöser Pluralität.
- Didaktisch bietet sich in konfessionell-kooperativer Hinsicht ein Lernen an religiösen Artefakten, Räumen, Riten und Festen sowie an Personen und geschichtlichen Dimensionen an.
- Lehrende benötigen für ein konfessionell-kooperatives Lernen konfessionsbezogene Sachkenntnis, eine eigene Position und Differenzverträglichkeit.

Prüfungsaufgaben**Konfessionell-kooperativer Unterricht praktisch**

1. Erläutern Sie Gründe, die die Einführung von konfessionell-kooperativen Unterrichtsprojekten motivieren, und gehen Sie dabei auch auf kritische Anfragen ein!
2. Differenzieren Sie mögliche Zielebenen eines konfessionell-kooperativen Unterrichts aus!
3. Konzipieren Sie auf der Basis der skizzierten Ziele ein mehrstündiges Unterrichtsprojekt für eine konfessionell gemischte Lerngruppe!

Die Bedeutung praktizierter Religion: Räume, Riten und Feste

1. Begründen Sie, wieso gerade von religiösen Praxisfeldern aus konfessionell-kooperative Lernprozesse ertragreich angeleitet werden können!
2. Skizzieren Sie eine Unterrichtssequenz entweder zu Kirchenräumen, zur Liturgie oder zu Festen im Jahreskreis für eine konfessionell gemischte Lerngruppe!
3. Ordnen Sie den einzelnen Unterrichtselementen zu, was die Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Konfessionen dabei lernen sollen!

Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München 2018. 151-159

3.8 Interreligiöses Lernen**3.8.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen**

Sprach man früher von einer »Didaktik der Weltreligionen«, so richtet sich der Fokus heute stärker auf den Ansatz eines »interreligiösen Lernens«. Dieser konzeptionelle Wandel ist auch theologisch begründet. Entgegen monoreligiösen Positionen (Exklusivität und Vorrang der eigenen Religion) und multireligiösen Positionen (Gleichheit aller Religionen; distanzierter Unterricht über Religionen) bewegt sich ein interreligiöser Ansatz im Umgang mit fremden Religionen zwischen den Polen »Identität« und »Verständigung«: Im katholischen Religionsunterricht begegnen getaufte Kinder und Jugendliche fremden Religionen von der eigenen Religion aus, die freilich häufig auch eine fremde darstellt. Ein solcher interreligiöser Ansatz zielt auf Toleranz und Verständigung, auf die gemeinsame Verantwortung aller Religionen für die Weltgestaltung sowie auf die Klärung des eigenen Standpunkts.

Auf theologischer Ebene erfolgt mit dem Ansatz der komparativen Theologie ein Ausloten über die Möglichkeit, dem Wahrheitsanspruch der eigenen Religion treu zu sein und gleichzeitig Andersgläubige in ihrer Andersheit und ihrem Glauben angemessen zu würdigen (vgl. Burrichter / Langenhorst / von Stosch 2015; JKR 8 (2017): Religiöse Pluralität).

Drei Konzepte für eine Didaktik der Weltreligionen

monoreligiös	Erziehung »in« Religion
multireligiös	Erziehung »über« Religion
interreligiös	Erziehung »von« Religion aus

Stephan Leimgruber benennt fünf Schritte interreligiösen Lernens im Religionsunterricht, die auch didaktisch umgesetzt werden sollten (Leimgruber 2007, 108–110):

1. **Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen:** Die Wahrnehmung der Zeugnisse fremder Religionen mit allen Sinnen sollte sich mit der Entwicklung des Interesses für fremde religiöse Wirklichkeiten und Menschen, die ihre Religion leben, verbinden.
2. **Religiöse Phänomene deuten:** Die Erschließung der Bedeutung von religiösen Phänomenen führt unweigerlich auch zur vergleichenden Interpretation in Bezug auf die Erscheinungen der christlichen Religion.
3. **Durch Begegnung lernen:** Die unmittelbare Begegnung ist der »Königsweg« (siehe dazu kritische Anmerkungen in 3.8.3) interreligiösen Lernens. Wenn keine direkte Begegnung möglich ist, sollten fremde Religionen zumindest medial als gelebte Religionen vorgestellt werden.
4. **Die bleibende Fremdheit akzeptieren:** Religion insgesamt birgt einen nicht unerheblichen Rest an Geheimnisvollem; umso mehr führt eine Begegnung mit

fremden Religionen auch zu emotionalen Widerständen und zu Grenzen des Verstehens; hier ergibt sich die Aufgabe, im Sinne einer »starken« Toleranz Respekt für das Andere und Unverständliche zu entwickeln.

5. **In eine existenzielle Auseinandersetzung verwickeln:** Ein interaktiver Umgang mit Zeugnissen anderer Religionen, die von ihren Fragen immer auf die Existenz des Menschen bezogen sind, impliziert auch die Reflexion des eigenen Standpunkts und der Antworten auf zentrale Lebensfragen.

Von diesen Schritten interreligiösen Lernens aus können zentrale Lernprinzipien eines interreligiösen Lernens abgeleitet werden:

Personalisierung: Nicht eine kontextlose Dogmatik anderer Religionen interessiert; es geht vielmehr um Menschen, die ihre Religion leben. In keinem anderen Themenfeld verführen Zahlenformeln (die fünf Säulen des Islams, der achteilige Pfad im Buddhismus ...) so sehr zur Aufbereitung abfragbaren Wissens. Nachhaltig werden solche Elemente einer Glaubenslehre aber nur, wenn sie als gelebter Glaube veranschaulicht werden und sich Kinder und Jugendliche aktiv, dialogisch und durchaus kritisch damit auseinandersetzen.

Kontextualisierung: Es interessieren der kulturelle, soziale und politische Kontext einer fremden Religion, etwa die Konsequenzen für das Zusammenleben in Glaubensgemeinschaft und Welt, das Leben in der Familie, die Einstellung zu Leben und Tod. Optimal ist es, wenn Nahraumerfahrungen (z.B. Besuch einer Moschee oder Synagoge) oder persönliche Kontakte mit Menschen einer anderen Religionszugehörigkeit inszeniert werden können.

Elementarisierung und Sequenzierung: Eine Begegnung mit fremden Religionen kann nach dem Modus »vom Nahen zum Fernen« arrangiert werden und im Sinne eines aufbauenden Lernens immer wieder Bezüge zwischen den einzelnen Religionen herstellen. In Lehrplänen sind verschiedene Logiken erkennbar, was den ersten Zugang zu anderen Religionen betrifft: entweder von der Sachseite her (das Judentum als die Wurzelreligion des Christentums, was sich gerade auch im gemeinsamen Ersten Testament niederschlägt) oder vom Lebenskontext der Schülerinnen und Schüler her (der Islam als die Weltreligion, die nicht nur in Ballungsräumen tagtäglich präsent ist). Ausgangspunkt interreligiösen Lernens ist der »Triolog« der drei abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam von der gemeinsamen Wurzel aus, bevor fernöstliche Religionen in den Blick kommen (Langenhorst 2016).

Subjektorientierung: Schülerinnen und Schüler lernen fremde religiöse Zeugnisse wahrzunehmen und religiöse Phänomene zu deuten; sie begegnen Fremdem und Fremden und sollen dabei auch lernen, bleibende Fremdheit zu respektieren. Letztlich soll eine Begegnung mit fremden Religionen Kinder und Jugendliche in eine existenzielle Auseinandersetzung verwickeln.

Welche **Kompetenzen** sollen Kinder und Jugendliche auf dem Feld des interreligiösen Lernens erwerben? Angesichts des Plurals der Religionen heute erscheint es als ein zentrales Ziel, dass Menschen eine angemessene eigene Position gegenüber Religion ausbilden und Eigenes und Fremdes sowohl unterscheiden (**Unterscheidungskompetenz**) als auch miteinander in Beziehung setzen (**Beziehungskompetenz**) lernen (vgl.

Schambeck 2013, 171-179). Beide Perspektiven lassen sich auf drei Kompetenzfelder hin konkretisieren:

- **Ästhetische Kompetenz:** die Vielfalt von Religion in ihrer Unterschiedlichkeit und auch in ihrer Ambivalenz wahrnehmen können.
- **Hermeneutisch-reflexive und -kommunikative Kompetenz:** eigene und fremde Traditionen verstehen und ausdrücken können.
- **Praktische Kompetenz:** sich reflexiv und praktisch-handelnd auf den Fremden und das Fremde einlassen können.

3.8.2 Religionspädagogische Aspekte

Das Fremde als Gabe entdecken

Bedingt durch die Vielfalt von Kulturen und Religionen und das Konzept eines gemeinsamen Religionsunterrichts kommen Impulse zu einem interreligiösen Lernen vor allem aus dem angelsächsischen Raum (vgl. RE, 272f; ausführlich: Meyer 1999). Dort wurden Konzepte entwickelt, die gleichermaßen einen rein distanzierten Umgang mit Religionen im Sinne eines rein religionskundlichen Ansatzes und eine vereinnahmende existenziale Annäherung an andere Religionen vermeiden. Michael Grimmitt und John Hull haben unter dem Stichwort »A Gift to the Child« in neuerer Zeit den Ansatz einer erfahrungsbezogenen und zugleich reflexiven Annäherung präsentiert, der auch für die Thematisierung anderer Religionen im Religionsunterricht in Deutschland inspirierend sein kann (vgl. Sajak 2010). Ein zentrales Element einer Religionsgemeinschaft, wel-

Arbeit mit religiösen Artefakten

1. Phase der inneren Beteiligung

Erste Begegnung: der Gegenstand soll Aufmerksamkeit und Interesse der Lernenden wecken; respektvolle Motivation

2. Phase der Entdeckung (Exploration)

Konkrete Annäherung an das Artefakt: Aneignung, Möglichkeit zur Empathie; evtl. Schwellenritual

3. Phase der Kontextualisierung

Bedeutung des religiösen Gegenstands im religiösen Alltag; distanzierte Erschließung

4. Phase der Reflexion

Verbindung herstellen zwischen dem religiösen »Ding« und dem Leben der Lernenden

Annäherung

Distanzierung

ches das Heilige repräsentiert, ein religiöses Artefakt oder Numen (ein Kunstwert, eine Geschichte, ein Klang, ein Bild, ein Lied ...) wird auf konkrete Weise in den Unterricht eingebracht. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in ritualisierten Gestaltungsformen dem Gegenstand annähern, dann aber auch wieder reflexive Distanz zu ihm entwickeln; besonders dann, wenn Kinder und Jugendliche anwesend sind, die der jeweiligen Religion angehören, können diese einen respektvollen Umgang mit den eigenen religiösen Artefakten (z.B. der Umgang mit einem Koran oder die Annäherung an den Schrein mit einer Götterstatue Ganeshas) unmittelbar zeigen. Es findet also ein Wechselspiel von persönlicher Annäherung und sachorientierter Kontextualisierung, existenzieller Verwicklung und Distanz statt. Der Horizont einer Begegnung mit fremder Religion wird möglichst weit gezogen, ohne die Grenzen des Respekts zu überschreiten. Als didaktische Konsequenz ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Religionslehrenden oder Fachschaften über ein entsprechendes Arsenal an religiösen Artefakten verfügen, das als anschauliches repräsentatives Material in den Unterricht eingebracht werden kann.

Respekt im Umgang mit fremden Riten

Der erfahrungsorientierten Teilhabe an einer anderen Religion, besonders an ihren religiösen Riten, sind Grenzen gesetzt. Inwieweit ist einem Außenstehenden ein existenzieller Zugang zu einer anderen Religion möglich und erlaubt? Von der anderen Religionsgemeinschaft aus betrachtet, betrifft das die Integrität und Authentizität der eigenen Religion und deren Riten, die nicht einfach probenhalber von einem Außenstehenden nachvollzogen werden können. Vom Außenstehenden her, der dieser Religionsgemeinschaft nicht angehört, stellt sich die Frage nach der Bedeutung und Reichweite nachahmenden Tuns eines Ausschnitts aus einem gesamten Weltdeutungssystem, das nicht das eigene ist. So wird jede Exkursion in den Raum einer anderen Religion zu einer vielschichtigen und paradoxen Form der Teilhabe führen: Man befindet sich im heiligen Raum einer fremden Religion, ohne die Riten dort mitzuvollziehen, man erhält Anteil an den geschilderten Erfahrungen von Menschen einer anderen Religion, ohne dass diese Erfahrungen zu eigenen werden können. Gleichzeitig vollzieht man aus Respekt vor den an den entsprechenden Räumen üblichen Verhaltenskodizes auch Handlungen, die eine empathische Annäherung an die andere Religion bedeuten (Kippa oder Kopftuch aufsetzen, Schuhe ausziehen ...): Eine interreligiöse Didaktik befähigt deshalb zum Umgang mit Fremdheit, ohne die bleibende Fremdheit gänzlich aufzuheben.

Zudem ist eine Grenzziehung angebracht, was den Vollzug von Riten einer anderen Religion betrifft. So äußern Vertreter des Judentums den dringlichen Wunsch, dass Christen kein Pessachmahl feiern sollten – ebenso wie auch in einem islamischen Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler keine Eucharistiefeier erproben sollten.

Gemeinsam feiern

Das Friedensgebet von Assisi, von Papst Johannes Paul II. im Jahre 1986 veranlasst, wird als Modell eines multireligiösen Feierns von verschiedenen Religionen bezeichnet. In der Schule sind solche Feiern motiviert vom Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen, Leben und Lernen in der Schule auch in einem gemeinsamen Akt des Feierns und Betens zum Ausdruck zu bringen. Folgende Modelle können unterschieden werden:

- *Liturgische Gastfreundschaft:* Eine Religion lädt die Vertreter anderer Religionen zu einem Gottesdienst ein.
- *Multireligiöse Feiern:* Menschen verschiedener Religionen kommen nebeneinander zu Wort.
- *Interreligiöse Feiern:* Hier wird das Verbindende in gemeinsamen Lesungen, Gebeten, Liedern und Riten zum Ausdruck gebracht.
- *Religiöse Feiern für alle:* Menschen aller Weltanschauungen und Religionen bringen in einem allgemeinen religiösen Rahmen, bevorzugt an »neutralen« Orten, ihre Fragen und Hoffnungen zum Ausdruck.

Stephan Leimgruber formuliert zwei Regeln für solche Feiern: Erstens sollen synkretistische Tendenzen (eine Verschmelzung verschiedener Riten oder Gebete) und eine nichtssagende Verallgemeinerung religiöser Traditionen vermieden werden; jede Religion bringt ihre je eigenen Riten und Gebete ein. Und zweitens dürfen solche Feiern nicht der gegenseitigen Missionierung dienen (vgl. Leimgruber 2007, 210). Faktisch wird es sich immer um eine im Detail kaum entscheidbare Gratwanderung handeln, wenn die Frage ansteht, ob es sich um eine multireligiöse Feier (nacheinander vollzogene Gebete und Riten) oder um eine interreligiöse Feier (gemeinsam gesprochene Gebete) handelt. Denn auf gemeinsame Elemente – etwa symbolische Gesten wie den Friedensgruß – wird man nicht verzichten. Die Leitlinien der deutschen Bischöfe für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen (2008) halten fest: »Gesten und Gebärden, die von allen Partnern nach Absprache akzeptiert worden sind, können einbezogen werden. Zu nennen sind das Entzünden von Kerzen, Formen des Friedensgrußes, das Austeilen von Blumen oder anderer geeigneter Zeichen. Auch das Schweigen ist ein wichtiges und geeignetes Element, das der Sammlung und dem stillen Beten dient, aber auch beim Gedenken an Opfer der Gewalt und bei Bitten in Krisensituationen angebracht ist« (44). Die deutschen Bischöfe mahnen in jüngster Zeit freilich zur Zurückhaltung, was die Gestaltung multireligiöser Feiern betrifft. So haben sie ihre eigenen »Leitlinien für multireligiöse Feiern« aus dem Jahre 2003 in der Neuauflage von 2008 mit »Leitlinien für das Gebet bei Treffen ...« überschrieben und lehnen interreligiöse Feiern gänzlich ab. Von der Realität an Schulen ausgehend, erscheinen gemeinsame ritualisierte Formen einer Gestaltung des Schullebens durch die verschiedenen Religionen als unverzichtbar.

(Welt-)Religionen im Zusammenhang verstehen lernen

Religionen sollten im Lernzusammenhang so präsentiert werden, dass ein aufbauendes Lernen möglich wird, vor allem ab der Sekundarstufe. Von der ersten Beschäftigung mit einer fremden Religion an sollte immer wieder eine Rückbindung an zentrale Fragen und Themen der Religionen stattfinden, und ab der zweiten konsequent auf das in den Jahren zuvor Erarbeitete Bezug genommen werden. Aufbauendes Lernen ist natürlich weit erfolgreicher, wenn es dafür auch ein Konzept innerhalb der Religionsfachschaft an der Schule gibt, weil sich die Lehrer dann darauf verlassen können, dass in den Jahrgangsstufen zuvor auf ähnliche Weise und mit ähnlichen Arbeitsformen und Zielen gearbeitet wurde. Solche herausragenden nachhaltigen, weil handlungsorientiert und dialogisch gesetzten Anker für die »große« Ökumene können z.B. ein Moscheebesuch in einer 7. oder 8. Klasse, eine Expertengespräch mit einem Juden / einer Jüdin in der 9. Klasse, die Exkursion in ein Meditationszentrum in der 9. Klasse und ein interreligiöses Projekt in der 10. Klasse sein – um dies einmal fiktiv an aufeinanderfolgenden Jahrgangsstufen und mit performativ ausgerichteten Unterrichtsformen durchzuspielen.

3.8.3 Didaktische Perspektiven

Personales Lernen: Fremde(s) hören, sehen, erleben

»Dialogisches Lernen ist vor allem ein Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung«, meint Johannes Lähnemann (Haußmann/Lähnemann 2005, 20). Stephan Leimgruber bezeichnet die Begegnung gar als den »Königsweg interreligiösen Lernens«: »Gleichsam als »Königsweg« ist die intersubjektive Begegnung zu verstehen. Wenn sich Angehörige unterschiedlicher Religionen auf Augenhöhe begegnen und eine Zeit lang Gemeinschaft pflegen, ereignet sich einprägsames und nachhaltiges interreligiöses Lernen. Im »Dialog des Lebens« wird die gemeinsame Fremdheit aufgebrochen, lassen sich Menschen von anderen ansprechen und unter Umständen herausfordern. Die Begegnung eröffnet dann einen Raum des Erfahrungsaustauschs« (Leimgruber 2007, 101f). Die wichtigsten Schritte der Begegnung sind nach Johannes Lähnemann (1) das gegenseitige Kennenlernen, (2) das gegenseitige Verstehen, (3) die gegenseitige Achtung, (4) die Bereitschaft voneinander zu lernen und (5) die Bereitschaft füreinander einzutreten – ein anspruchsvolles Programm!

Die These, die Begegnung sei der »Königsweg interreligiösen Lernens« (Leimgruber 2007, 101), muss allerdings differenzierter betrachtet werden (siehe dazu kritisch Georg Langenhorst in: KatBl 142 (2017) 183f): Unter optimalen Bedingungen können durch die unmittelbare Begegnung ein authentischer Einblick in gelebten Glauben und ein vertieftes Verstehen erfolgen, man sollte aber gerade Schülerinnen und Schüler nicht mit der Expertenrolle überfordern; nicht jeder ist auskunftsfähig und -bereit. Differenzhermeneutisch betrachtet wird eine Begegnung nicht selten auch zu Fremdheits-erfahrungen führen (siehe dazu weiter unten mehr). Nicht nur dort, wo keine Mitglieder einer anderen Religion an Schulen verfügbar sind, erscheinen distanzschaffende mediale Repräsentationen manchmal geeigneter als eine persönliche Begegnung.

In der Schule konkretisiert sich ein Lernen in der Begegnung vor allem dort, wo Schülerinnen und Schüler anderer Religionen in den Klassen vertreten sind und bereit sind, Rede und Antwort zu stehen; wenn ein islamischer Religionsunterricht stattfindet, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten einer interreligiösen Begegnung zwischen den verschiedenen Lerngruppen. Ein weiteres Lernfeld besteht in der Einladung von Vertretern einer fremden Religion in den Religionsunterricht. Und schließlich gibt es, wie im nächsten Absatz erläutert werden soll, die Chance einer originalen Begegnung in den Räumen einer anderen Religion mit den Vertretern derselben.

Wo all das nur schwer zu bewerkstelligen ist, kommt es umso mehr darauf an, dass die verwendeten sekundären Materialien (Filme, Internet, Tondokumente, Erzählungen, Texte) den oben genannten Prinzipien und qualitativ dem unten angefügten Kriterienkatalog entsprechen.

Theologische und didaktische Kriterien für die Auswahl von Medien für das interreligiöse Lernen

1. Die Medien sollten so gestaltet sein, dass auch die Angehörigen der anderen Weltreligionen ihren Glauben als im Wesentlichen zutreffend dargestellt erkennen können (was einschließt, dass auch das unserem Denken und Erleben Fremde, Andersartige nicht vertuscht wird).
2. Sie müssen so einsetzbar sein, dass sie Lernprozesse eröffnen, Sensibilität für Glauben und Leben der anderen wecken, nicht aber durch kompakte, abgerundete Informationen jedes Weiterfragen hemmen.
3. Sie sollten den Lebenskontext der Religionen sichtbar machen, also nicht nur Gedankenwelt, Lehre, religiöse Bräuche vorführen, sondern auch die sozialen Bezüge, die Auseinandersetzung mit modernen Lebensformen, die Relation zum politischen Geschehen darstellen.
4. Sie sollten zu existenzbezogener und gleichwohl kritischer Auseinandersetzung mit Angebot, Anspruch und Wirkungsweisen der Religionen herausfordern, aber auch zu kritischem Vergleich mit Selbstverständnis und Erscheinungsformen christlicher Kirchen und Gruppen sowie säkularer Weltanschauungen anregen.
5. Die Medien müssen helfen, vorhandene Vorstellungen und Vorurteile, aber auch Erwartungen bei Schülern (und Lehrern) ins Bewusstsein zu heben.
6. Sie sollten zu produktiver, kritischer Auseinandersetzung, zu Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler und zu Mitwirkung im Unterricht herausfordern.
7. Sie müssen den Vorbedingungen in der jeweiligen Lerngruppe entsprechend einsetzbar sein (Überschaubarkeit, Verstehbarkeit ...).
8. Sie müssen selbst der Kritik (wer hat sie hergestellt, mit welcher Absicht?) zugänglich sein.

(Nach Lähnemann 1994, 145f)

Lernen in den Räumen der Anderen

Die Wahrnehmung von Religion erfolgt von außen nach innen; deshalb ist neben dem skizzierten Ansatz eines Lernens an religiösen Artefakten eine Begegnung in den Räumen anderer Religionen bedeutsam, weil sich phänomenologisch in der Wahrnehmung des Ungewohnten und Fremden entdeckende und fragende Lernprozesse geradezu aufdrängen: »Synagogen, Kirchen und Moscheen sind Orte, die Menschen verschiedener Religionen touchieren, wo sich elementare Einsichten über eine Religion erschließen und wo spirituelle Praxis offenbar wird« (Leimgruber 2007, 79; vgl. auch: Brüll u.a. 2005).

»Performativ« (siehe dazu Kap. 4.7) sind solche Exkursionen an Orte, wo Menschen ihre Religion leben, in doppelter Hinsicht:

- Die Schülerinnen und Schüler nehmen vor Ort mit allen Sinnen die Andersartigkeit einer fremden Religion wahr. Sie sind Besucher und somit, konstruktivistisch gedacht, Beobachter zweiter Ordnung. Die sinnlich-ästhetische Erfahrung dort (Raumgestaltung, Sprache, Einrichtungsgegenstände, Riten, Gerüche, Personwahrnehmung ...) geschieht aber nicht distanziert-neutral, sondern wertend. Maßstab für solche Wertungen ist das eigene Konstrukt von Ästhetik, Leben und Glauben.
- Die andere Religion zeigt sich in ihrem Handlungszusammenhang. Das gilt natürlich besonders dort, wo es sich nicht nur um eine kulturelle Gedenkstätte handelt, sondern um den Versammlungsort von Gläubigen der anderen Religion. So ergeben sich Möglichkeiten der respektvollen beobachtenden Teilnahme an deren Riten und die Gesprächsmöglichkeit mit Menschen, die dieser Glaubensrichtung angehören.

Bedeutung des Emotionalen und Widerständigen

Kinder dekodieren die »Gegenstände« einer fremden Religion (Symbole, Feste, Bräuche) nicht abstrakt und isoliert, sondern konkret in der sinnlichen Wahrnehmung und immer in Bezug auf die eigene Lebenswelt. Deshalb sollte bei jeder Form einer phänomenologischen Annäherung mitbedacht werden, wie denn die Wahrnehmung des Fremden erfolgt, vor allem auf welchen Feldern Differenzen auftreten. Die Erfahrung von Differenz ist die Normalität in der Begegnung mit Fremdem: Auch bei Kindern ist die Lust, sich auf Fremdes einzulassen, und die entstehende Empathie und Sympathie verbunden mit der distanzierten Erkenntnis, dass die erlebten Räume und Riten die »der Anderen« sind. Eine Interpretation des Anderen erfolgt nie wertneutral-distanziert, sondern im Vergleich zu den eigenen Vorstellungen von einem guten und richtigen Leben und Glauben. Bereits auf der vermeintlich rein kognitiven Ebene einer Auseinandersetzung mit Fremdem werden affektive Filter wirksam. Wird Religion phänomenologisch in ihrem Lebenszusammenhang präsentiert, verbindet sich die Wahrnehmung unweigerlich mit emotionalen Wertungen.

Interreligiöse Lernprozesse müssen an dieser Erfahrung von Differenz und den damit verbundenen Emotionen ansetzen. Nur dann, wenn diese Emotionen auch thematisiert und hinterfragt werden, können sich tiefergehende Lernprozesse im Sinne einer »Hermeneutik des widerständigen Fremden« ereignen. Eine solche differenzierte Wahrneh-

mung von Differenz ermöglicht dann auch die Reflexion des Eigenen (vgl. Mendl 2009a; JKR 8 (2017), 106-118; KatBl 142 (2017), Heft 3: Interreligiöse Begegnungen).

Ziel einer Differenzhermeneutik

Was alle Religionen miteinander verbindet: Es geht zentral um den Modus einer Wahrnehmung der Wirklichkeit unter der Perspektive des Glaubens. Jede Auseinandersetzung mit Religion zielt deshalb neben der Entwicklung von Respekt und Toleranz, oder, wie dies Stephan Leimgruber nennt, »Xenosophie oder der weisheitliche Umgang mit Fremden« (Leimgruber 2007, 82) fundamental darauf, den Grundstrukturen der Religionen auf die Spur zu kommen. »Wie tickt Religion?«, lautet die globale Aufgabenstellung. Die übergreifende Aufgabe besteht also darin, die Komplexität und Eigenart von Religion und Religionen verstehen zu lernen (vgl. KatBl 127 [2002], Heft 6: Interreligiöses Lernen). Deshalb sollten die einzelnen Weltreligionen nicht additiv präsentiert werden. Der Begriff des »Interreligiösen« deutet es bereits an: Es geht vielmehr um ein permanentes Wechselspiel von Annäherung und Distanzierung, von neues Wissen aufbauendem und Neues und Bekanntes vergleichendem Lernen. Dabei findet jeweils eine Rückbindung an zentrale Fragen und Themen der Religionen statt. Gerade die Erfahrung der Differenz trägt dann dazu bei, die »Suche nach eigenem Glauben« (Schweitzer 1996), die Konstruktion der eigenen Religion weiterzuentwickeln.

Literatur

LD 3.6 Dimension Interreligiöses Lernen, 274–286; NHRPG Interreligiöses Lernen, 283–291; ÖAR II.3.5 Interreligiöses Lernen, 194–198; **RD III.11 Interkulturelles und interreligiöses Lernen, 462–471**; RD GS II.11 Kinder begegnen anderen Religionen, 306–326; RE II.C.12 Interreligiöse Begegnungen, 269–288; RU III, 4 Theologische Begründung, 208–219; WR Dialog der Religionen; Fremdheit als didaktische Aufgabe; Interreligiöse Kompetenz; Interreligiöses Lernen; Trialogisches Lernen; Weltethos.

Weiterführende Literatur

KatBl 142 (2017), Heft 3: Interreligiöse Begegnungen; **Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 2007**; Langenhorst, Georg, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg u.a. 2016; JKR 8 (2017): Religiöse Pluralität; Sajak, Clauß Peter, Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018; Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013.