

Karlo Meyer

## Interreligiöse Impulse

### *Grundlagen zum hermeneutisch-pädagogischen Problem, dialogische Anstöße durch fremde religiöse Traditionen aufzunehmen*

*Abstract:* The process of discovering and discussing questions of vital importance with students forms a central concern of Religious Education. Existential as well as ultimate questions often derive from interreligious issues which may be quite different from the student's personal religious background. In this case, the hermeneutical gap between one's own tradition and the foreign one needs to be considered more broadly. Didactic devices may help in remaining conscious of this gap: (1) Methodological clues provided by the material itself can indicate the remaining differences. (2) Being reported by peers from other religions, experiences can also provoke individual questions grounded in the adolescents' lives – and indicate differences at the same time. (3) The creation of materials should be integrated in interreligious dialogues to ensure that all questions regarding materials form part of living communication between religions and are included in a hermeneutical process.

*Keywords:* interreligious education, religious dialogue, teaching methods, hermeneutics

*Schlagworte:* Interreligiöses Lernen, Fremdheit, Dialog der Religionen, Methodik, Hermeneutik

Die Pointe inter-religiösen Lernens<sup>1</sup> im konfessionellen Religionsunterricht besteht darin, Impulse für existentielle, weltanschauliche und religiöse Fragen der Schülerinnen und Schüler über Religionsgrenzen hinaus zu gewinnen und gemeinsam (im besten Fall traditionsübergreifend) daran zu arbeiten. Dies gilt unabhängig davon, wie ausgeprägt der religiöse Hintergrund der Kinder und Jugendlichen ist.<sup>2</sup>

Zwei Gedanken vorab: Es ist davon auszugehen, dass ein interreligiöser Dialog unter Schülerinnen und Schülern oft nur in Ansätzen möglich ist, da diese vielfach keine ausgebildeten, geschweige denn reflektierte Positionen mitbringen. Daher sind Positionen von außen im Ideal-

---

<sup>1</sup> Die Frage nach „interreligiösem Lernen“ wird hier synonym zu „Didaktik der Religionen“ verstanden (Meyer/Tautz 2014/15); dort auch ein Überblick – K. Meyer/M. Tautz (in Vorbereitung für 2015), „Didaktik der Religionen“ in: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet.

<sup>2</sup> Zum Umgang mit interreligiösen Fragen in Lerngruppen mit Konfessionslosen vgl. D. Käbisch (2014), Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung (PThGG 14), Tübingen.

fall durch Gäste, in der Regel durch Medien einzuführen. Als Zweites: Allzu häufig droht trotz und vor allem ohne diese Chance interreligiöses Lernen zur Ansammlung von Überblickswissen zu werden. Um es nicht bei dieser Sockelpädagogik zu belassen, empfiehlt es sich, thematisch zu fokussieren. Damit sich aus Fremdem<sup>3</sup> Impulse ergeben, bedarf es einer geeigneten Auswahl sowie grundsätzlicher und medialer Klärungen. Letztere stehen nun im Zentrum.

## 1 Bedingte Sicht

Als Einstieg: Im Urlaub sprach ich mit unserem hinduistischen Reiseführer. Er hatte nie die Chance, nach Deutschland zu kommen, war aber durch Bücher und Zeitschriften gut informiert. Im Gespräch ging er wie selbstverständlich davon aus, dass alle Menschen in Deutschland ihr Leben nach Sternkonstellationen ausrichten. Ich verneinte das, er widersprach: „In jeder eurer Zeitschriften ist ein Horoskop gedruckt.“ Er konnte es nicht nachvollziehen, aus seiner Sicht musste der gesunde Menschenverstand jedem sagen, dass sie auf die Sterne achten sollten. Es wäre für ihn fahrlässig gewesen, z.B. den Hochzeitstag nicht zuvor astrologisch prüfen zu lassen.

Kulturelle Hintergründe prägen den Blick so, dass wir davon ausgehen, die Welt sei so, wie wir sie aus unserer Kultur heraus denken.<sup>4</sup> Das gilt nicht nur für Reiseführer: Wir gehen ohne große innere Diskussion davon aus, dass Astrologie Nonsens ist. Der Nachweis dürfte jedoch gar nicht so einfach werden.

Mit diesem Eingangsbeispiel geht es mir darum zu sensibilisieren, wie jeder jeweils seine Weltsicht voraussetzt. Allgemeiner: wie wir unsererseits fast durchweg aus einer westlichen Tradition an Fremdes herangehen. Im Bilde gesprochen kann man von einem historisch bedingten „Strom“ des Verstehens und des Vertrauens auf von anderen Verstandenen ausgehen, in dem wir „schwimmen“ und dessen „Tragkraft“ uns selbstverständlich ist.<sup>5</sup> Inklusive aller Brüche der westlichen Entwicklung denken wir durch unsere Kultur geprägt.

Auf den konkreten Fall des RU übertragen bedeutet das, dass wir als Lehrkräfte mit konfessionell-theologischer Ausbildung, bedingt durch eine mitteleuropäisch-christliche Weltsicht, muslimische, jüdische oder buddhistische Religion „mitteleuropäisch“ verstehen und befragen. Dies ist anders, als Buddhistisches in einer asiatischen Tradition wahrzunehmen. Es ist anders als das Lernen, Unterweisen und Verstehen von Islam im Rahmen einer türkischen Kultur.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Dazu K. Meyer (2011), „Die Ambivalenzen der Fremdheit und ihr religionspädagogisches Potential“, *Loccum Pelikan* 3/2011, 103–107.

<sup>4</sup> Ähnlich Feyerabend: „Es ist das Zusammenfließen der unter verschiedenen Umständen getroffenen Entscheidungen, das ... ‚die Vernunft‘ in einem bestimmten Landstrich ... konstituiert.“ P. Feyerabend (1980), „1. Der Mythos von der Vernunft und einige seiner jüngsten Schwierigkeiten“, in: ders. (1980), *Erkenntnis für freie Menschen*, NF Bd. 11, Frankfurt, 27–38, 36.

<sup>5</sup> Diese Metapher und die Grundlinien des Folgenden entstammen einem Forschungsgespräch von 2009. Auch auf dortige Anfragen hin sehe ich mich veranlasst, Überlegungen zu vertiefen. Die damaligen Thesen finden sich in: K. Meyer (2012b) „Thesen zu religiösen Traditionen im christlich-konfessionellen RU“, in: L. Kuld/E. Kenngott (2012), *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 6)*, Münster 30–37; die Diskussion in E. Kenngott (2012), „Wie Religion im Unterricht vorkommt. Bilanz des Weingartner Forschungsgesprächs am 20. November 2009“, in: L. Kuld/E. Kenngott (2012), 94–110, hier: 100–104.

<sup>6</sup> Mögen Inhalte auch anders besetzt sein, ist ev.-rel.-päd. Denken und das eines religiös distanzierteren Jugendlichen aus einer langen Diskussionsgeschichte aneinander „anschlussfähig“, gerade auch in Bezug auf Widersprüche gegenüber Religion.

Weitgehend monokulturell schwimmen wir im gleichen Strom von Schule über Studium bis zum eigenen Unterrichten. Hierhinein „passen“ unsere westlich-christlichen Unterrichtsgegenstände, da sie oder Vergleichbares in diesem Strom immer wieder mitgeführt und „behandelt“ worden sind. Man kann dies bei allen Widersprüchen und „Fortschritten“ als „Beheimatung“ christlicher Religionsstoffe in unserer Verstehens-tradition (mit ihren Kontroversen) bezeichnen.

Es versteht sich, dass Texte, Artefakte oder Lieder aus anderen Religionen ihrer „Herkunft“ nach ebenso in einem Traditionsstrom „beheimatet“ sind. Dies ist nicht misszuverstehen, als ob es nicht viele Grauzonen, Übergänge oder auch Übernahmen gäbe. Es geht mir um eine *bewusste Pointierung*, denn diese kann deutlich machen, was es heißt, ein Stück anderer religiöser Tradition in den schulischen Verstehenskon-text einzubetten:

Die Einbettung beginnt schon mit einem Wort wie „Religion“, unter dem wir sehr unterschiedliche Phänomene versammeln und das es in anderen Kulturen z. T. bis vor kurzem gar nicht gab.<sup>7</sup> Wir nutzen diesen Begriff und die Klassifikation „Religion“, führen dabei schon mit unseren Begriffen in unseren „Traditionsstrom“ ein und lassen Jungen und Mädchen sich in diese „Denke“ einspielen. Das heißt nicht, dass sie immer zustimmen; auch Diskussionen zu Glaube versus Skepsis sind charakteristisch für unsere Kultur.

Es gehört zur pädagogischen Redlichkeit gegenüber der Schülerschaft wie gegen-über „fremden“ Inhalten, darüber nicht einfach hinwegzugehen, sondern sich auch diesem Aspekt von Fremdheit zu stellen, in weitem Bogen letztlich auch zu prüfen, ob diese andere „Denke“ an mich Fragen stellen kann, vielleicht mich in Frage stellen kann.

## 2 Fremdheit

Ein Einstieg zum zweiten Abschnitt: Wie nimmt man den Koran religiös auf? Durch Wahrnehmen des Klangs arabischer Laute. Dieses Hören und später diese arabischen Worte selbst in den Mund nehmen, Laute formen und ihnen Hall verleihen ist das, was Koran bedeutet: „Rezitation“. Gottes Worte in meinem Mund, vor IHM, für IHN gesprochen. Auch wenn ich diese Worte schreibe, ist mir klar, dass ein Moslem sie anders formulieren würde. Immerhin wird aber an dem Beispiel deutlich, dass die Aisthesis, die Wahrnehmungsweise, mit der Ästhetik zusammenhängt. Unsere Ästhetik nimmt – sehr banal ausgedrückt – Gurgellaute wahr, Muslime erfahren schönste, den inneren Geist erhebende Klänge.

Ein fremder religiöser Unterrichts-gegen-stand wird in unserem Unterricht seines Wahrnehmungszusammenhangs enthoben und in unseren schulischen Zusammen-hang ohne seinen Traditionsstrom und seinen Wahrnehmungskontext „eingebettet“. Ist das angemessen? Auf das Beispiel des Korans übertragen: Müssten wir nicht in

---

<sup>7</sup> Z. B. C. Meyer, Die chinesische Entdeckung der Religionsgeschichte. Studien zur Rezeption westlicher Reli-gionswissenschaft in China 1890–1949 (Habil. Erlangen 2012, in Vorb. V&TR).

Ansätzen versuchen, selbst zu rezitieren, Arabisch aussprechen lernen? Wir tun das nicht und bleiben schon beim Wahrnehmen (nicht erst beim Deuten) „blind“ oder in diesem Fall „taub“ für mögliche Eindrücke.

Weil ein religiöses Stück seiner Herkunft nach eine andere Wahrnehmung, eine andere Art, es zu befragen, es zu konzeptualisieren und ihm gegenüber zu argumentieren bedürfte, dies aber in Unkenntnis des fremden Traditionsstroms nicht möglich ist, ist es in unserem schulischen Auffassungszusammenhang „anders“, ein „Gegen“-Stand in „*unserem*“ Strom des Begreifens.

Damit stehen wir vor einem Dilemma, wenn wir dem Gegenstand gerecht werden wollen. So zu tun, als ob wir die Rezitation wie ein Moslem hören, wäre eine Illusion. Wenn wir es so behandeln wie jedes andere Stück, das in unserer Tradition schon oftmals „behandelt“ wurde, vernachlässigen wir einen genuinen Teil, implizieren, dass dies die „richtige“ Umgangsweise sei und respektieren so den fremden Verstehensstrom nicht. Fraglich wäre auch, ob wir ernsthaft neue Impulse gewinnen können – da wir es doch so sehen, wie wir immer sehen.

Sinnvoll ist immerhin, sich des Dilemmas bewusst zu bleiben: Fremdheit anzuerkennen, Verstehen zu suchen und beim Wahrnehmen und Durchdenken des Fremden bleibende Fremdheit transparent zu halten. Diese kann dann reflexiv<sup>8</sup>, aber auch medial offengelegt werden. Erst so, angesichts offengelegter Fremdheit, besteht die Chance, aus dem Anderen Impulse zu gewinnen, die aus seinem Anderssein entspringen und nicht aus dem, was schon immer in meiner eigenen Verstehenskultur liegt – Impulse für existentielle und theologische Gedanken.

Die bisherigen Gedanken sind eher offen und lassen sich je nach theoretischem Standpunkt unterschiedlich vertiefen; Möglichkeiten zu solch einer Vertiefung böte zum Beispiel die konstruktivistische Religionsdidaktik. Unter diesem Vorzeichen wird die beschriebene soziokulturelle, aber auch individuelle Unhintergebarkeit menschlichen Verstehens derzeit thematisiert: Sie zielt darauf ab, universalistische Verstehensansprüche aufzubrechen, indem Gegenstände möglichst multiperspektivisch dargestellt und methodisch vielfältig erschlossen werden.<sup>9</sup>

Die folgenden Überlegungen, in denen es mir um die *Formen* der pädagogischen Inszenierung des Gegenstandes in Unterrichts*medien* geht, sind an diese Bemühungen konstruktivistischer Religionsdidaktik anschlussfähig, bleiben aber auch für andere Varianten offen.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Bleibende Fremdheit wird z.B. ethnographisch reflektiert in: C. Geertz (1987), „Aus der Perspektive der Eingeborenen“. Zum Problem ethnologischen Verstehens, in: ders. Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt, 289–309. Den Hinweis verdanke ich E. Kenngott (2012), 104.

<sup>9</sup> Vgl. z.B. H. Mendl (2005, Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster (Religionspädagogik konkret. 1); G. Büttner (2006, Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart. Vgl.: G. Büttner, H. Mendl, O. Reis et al. (2010ff, Hg.): Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Hannover. Allerdings wurde der Themenschwerpunkt „Interreligiöses Lernen“ noch in keinem der Bände behandelt.

<sup>10</sup> Der Absatz, Duktus und einzelne Stücke, die nicht jeweils kenntlich gemacht sind, aus Meyer (2012b).

### 3 Strategien mit Handicaps

Klassischerweise wird das eben geschilderte *Problem einfach übergangen*. Dabei gibt es drei hier nur skizzierte Strategien.<sup>11</sup>

Die erste besteht darin, einfach beim eigenen religiös-weltanschaulichen Standpunkt zu bleiben und von diesem aus zu blicken. Dies ist insofern berechtigt, als von der Nomenklatur eine evangelische Religionslehrkraft in einem evangelischen Religionsunterricht natürlich auch evangelisch begreifen kann. Dabei ist für unsere Frage relativ gleichgültig, ob die Lehrkraft eine inklusivistische, eine exklusivistische Perspektive oder eine Sicht aus einer pluralen Theologie einnimmt (um mögliche theologische Standpunkte schematisch zu fassen). In jedem Fall wird das Stück fremde Religion in die eigene Lehrsicht eingeordnet. Der potentielle Gegenstand wird zum Mittel der eigenen religions-pädagogischen Interessen. Das heißt: Er wird vereinbart.

Eine zweite Strategie setzt die Existenz „objektiven“ Sachwissens voraus. Auf diese Weise könne „neutral“ unterrichtet werden. Bedingt richtig ist daran, dass es in Bezug auf einzelne Aspekte möglich ist, zu versuchen, eigene Sichtweisen „einzuklammern“.<sup>12</sup> Hermeneutisch gesehen ist die Umgehung eines Standpunkts jedoch weder möglich, noch wird es dem konfessionellen Religionsunterricht und einem tieferen Bildungsverständnis gerecht, eine vermeintliche Neutralität zu suggerieren und so unterschwellig zu lehren, in Sachen Religion „objektiv“ bleiben zu können. Dies droht zu einem Totalitätsanspruch dessen zu werden, was ich als „objektiv“ glaube.

Eine dritte Strategie setzt darauf, unter einem übergreifenden Thema und allgemeinen Ziel (z.B. Umweltschutz) Material der Religionen zu subsumieren (z.B. Schöpfungsgeschichten). Der religiöse Sitz im Leben wird gestrichen, um einen übertragbaren, z.B. ethischen Kern herauszufiltern. Oft werden dann noch Kurzerklärungen zu den Religionen beigefügt. Es droht jedoch eine Vereinnahmung: Das Fremdreliöse ist Vehikel des eigenen, vorgängig festgelegten Ziels.<sup>13</sup>

### 4 Drei Knotenpunkte zum Umgang mit fremder Religion bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial

Ich stelle als These auf: Erst wenn auf medial-gestalterischer Ebene Fremdheit berücksichtigt ist, lässt sich auch die eigene Verstehensweise als eine *Variante* erkennen und

---

<sup>11</sup> Dazu auch K. Meyer (2012a), Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Göttingen, 40–95 und 143–193.

<sup>12</sup> Vgl. K. Meyer (2012a), 154 und 183.

<sup>13</sup> Z.B. geht es in den bibl. Schöpfungsberichten *nicht* um Umweltschutz; es bedarf schon theol. Kunst und Erfahrung im Strom zweitausendjähriger Auslegung, um diesen Aspekt in einem Halbsatz wiederzufinden, vgl. K. Meyer (2012a), 165.

in einem zweiten Schritt ein Impuls aufnehmen, der mehr ist als nur das, was ich schon immer finden wollte. Um diese „Sensibilisierung“ soll es nun gehen:

Auf unterschiedlichen Ebenen (mediale Mikroebene, mediale Makroebene und Vorfeld der Materialerstellung) können drei Aspekte helfen, einen Sinn für die „Gegenständigkeit“ des Unterrichteten aus einem anderen Verstehensstrom zu wahren und zugleich Impulse zu erlauben. Ich gebrauche dabei das Bild von Knotenpunkten, das dreierlei zum Ausdruck bringt: (a) Hier werden Dinge *verknüpft*, die nicht von vornherein zusammengehören (z. B. Kultur schulischen Verstehens mit entsprechenden Aneignungsprozessen und ein Stück fremder religiöser Erfahrung, das z. B. in der Haltung des Glaubens verstanden werden will). (b) Die Verbindung beider ist kein glatter Übergang und bietet (c) doch Halt für das Be-greifen, eventuell Zugreifen auf neue „Denke“.

Ich beginne bei scheinbar unspektakulären medialen Details (4.1) und komme über „individuen-orientierte“ Materialien (4.2) auf die dialogische Materialproduktion (4.3).

#### 4.1 Erster Knotenpunkt auf medialer Mikroebene – „Fremdheitsmarker“

Aus dem jüdischen Lehrplan für NRW:

„Die Schülerinnen und Schüler ... bewerten den Menschen als Partner G'ttes“<sup>14</sup>

Aus einem muslimischen Lehrbuch:

„Muhammad ﷺ diktierte: »Beginne mit ›Im Namen des barmherzigen und gütigen Gottes ﷻ  
... «“<sup>15</sup>

Aus einem christlichen Arbeitsbuch

„Auf dem grünen Tuch auf dem Boden liegt etwas erhöht ein eingeschlagener Koran (am besten auf einem Koranständler oder zum Beispiel auf einem Holzkasten, nicht auf dem Boden selbst).“<sup>16</sup>

In den mir bekannten Religionsgemeinschaften werden Gegenstände, die „anders“ und mit intensiven religiösen Erfahrungen verknüpft sind, häufig mit Formeln, besonderer Schreibweise oder mit Ritualen gekennzeichnet. In jüdischen Schriften wird vielfach für Gott „G'tt“ geschrieben. Viele Muslime waschen sich vor der Berührung des Korans die Hände. Die Rede vom Propheten Mohammed wird häufig mit der Formel „Friede sei auf ihm“ verbunden (schriftlich „ﷺ“). Indem diese und ähnliche Marker im christlichen RU übernommen werden, wird selbstverständlich nicht behauptet, dass der Autor der Materialien nun selbst entsprechende religiöse Erfahrungen mit dem Gegenstand gemacht hat. Es wird jedoch eine „Störung“ des Leseflusses oder der Handlung erreicht: Unser christlich-mitteuropäischer Denkfluss wird einen Moment unterbrochen, Fremdheit wird augenfällig.<sup>17</sup> Fragen entstehen: Wozu sollte man bei Muhammad innehalten?

<sup>14</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung (2013), Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre, Düsseldorf, 24.

<sup>15</sup> L. Kaddor/R. Müller/H. H. Behr (2011, Hg.), Saphir 7/8. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, München, 13.

<sup>16</sup> K. Meyer (2006), 58, siehe Fußnote 22.

<sup>17</sup> Letztlich in einer Brechung: Im Original indizierte Andersartigkeit von „Heiligem“ wird für unseren Kontext zur Indizierung allg. Andersartigkeit.

Im Einzelnen muss didaktisch geprüft werden, was wie wirkt. Die Klangschale zum Buddhismus wirkt mancherorts nicht mehr als Fremdheitsmarker, da sie z.T. in Grundschulen profan eingesetzt wird. Die Verwendung des Wortes „Allah“ für Gott im Islam droht den Irrtum zu zementieren, es handle sich um einen Eigennamen.

Andererseits geht es auch nicht darum, ein Bekenntnis durch einen Marker zu suggerieren. Dies ist im Zweifel klarzustellen, dürfte aber in der Regel aus sich heraus deutlich sein: Selbst wenn ich Mohammed „Friede“ wünsche, ist er noch lange nicht mein Prophet.

Pädagogisch reflektierte „Fremdheitsmarker“ wahren so die Transparenz für eine andere Kultur des Verstehens und religiöser Erfahrungen mit einem Zeugnis. Die besondere Würde religiöser Gegenstände wird nahegelegt, andere Formen werden ernst genommen, wie bei „الله“. Zugleich können aus solchen „Störungen“ Fragen entspringen.

So setzt der Fremdheitsmarker einerseits eine Grenze zum Anderen, fokussiert aber zugleich die Aufmerksamkeit und wird so durchlässig für die besondere Wahrnehmung des Gegenstandes. Grenzen zum augenfällig werdenden Anderssein und Durchlässigkeit zur fremden „Denke“ können so in eine dialektische Auffassung der jeweiligen Fremdheit münden<sup>18</sup>, um im besten Fall sensibel zu machen für Neues.<sup>19</sup>

#### **4.2 Zweiter Knotenpunkt auf der medialen Makroebene – medial inszenierte Individuen mit dreifacher Funktion**

Gern werden Bilder von religiösen Artefakten vor neutralem Hintergrund gedruckt. Ein Einzelobjekt lässt sich schnell fotografieren. Doch so droht der Gegenstand zum Katalogstück zu werden.<sup>20</sup> Museale Präsentation und neutrale Rahmung passen (vielfach: allzu) gut in den Fluss westlichen, oft an Naturwissenschaften geschulten Begreifens. Interessant für den Religionsunterricht ist jedoch nicht so sehr ein alter Chanukaleuchter vor neutralem Blau. Interessant ist für den RU das mit dem religiösen Gebrauch verbundene andere Verstehen.

Dass und wie etwas – auch im Zuge des Gebrauchs – auf spezifische Weise aufgefasst wird, machen „schulmedial“ am besten Menschen, genauer Gleichaltrige, deutlich. Für Schülerinnen und Schüler kann so konkret werden: Diese „Denke“ und diese Handlung finden heute und hier eventuell in der Nähe statt – bei Gleichaltrigen.<sup>21</sup>

Diese Erkenntnis kann Fragen auslösen. Insofern ist es didaktisch weiterführend, in Materialien Menschen, namentlich Jugendliche und deren religiöses Verstehen, Sehen

---

<sup>18</sup> Vgl. K. Meyer (2011a) „Die Ambivalenzen der Fremdheit und ihr religionspädagogisches Potential“, *Locumer Pelikan* 3/2011, 103–107.

<sup>19</sup> Z.B. durch Fragen nach eigenen letzten Sicherheiten, eigenen Bekenntnissen usw. Dieser Gedanke kann hier nur angedeutet werden, vgl. dazu K. Meyer, (2012a), 270–273+283–290.

<sup>20</sup> Leider hat C. P. Sajak genau dieses 2010 so praktiziert. Obwohl er auf Grimmitt, Hull und mich verweist, lässt seine Darstellung genau diesen springenden Punkt aus. C. P. Sajak (2010), *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch*, München. M. H. Grimmitt/J. Grove/J. Hull/L. Spencer (1991), *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teachers' Source Book*, London.

<sup>21</sup> So: K. Meyer (2006), *Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6*, Göttingen und (2008), *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5–7*, Göttingen.

und Handeln vorzustellen. Abgebildetes aus anderen Traditionen bleibt so nicht nur Artefakt („durch Kunstfertigkeit gemacht“), sondern verbindet sich mit religiöser Dynamik, im Fall von religiösem Material wird dies als religiöser Gebrauchsgegenstand erfahrbar (als Wortspiel: nicht als „Arte-fakt“, sondern als „Religio-prakt“), bei dem Kunsthandwerkliches interessant sein mag, aber die Bedeutung für religiöse Menschen *religionsdidaktisch* fruchtbar wird.<sup>23</sup>

Das heißt: Ein Signal für den fremden Verstehenszusammenhang einer anderen Tradition und zugleich eine Brücke<sup>24</sup> kann pädagogisch sinnvoll mit hier und heute lebenden Jungen und Mädchen erreicht werden. Indem Gleichaltrige einer anderen Tradition dargestellt werden und zu Wort kommen, wird einer museal-historischen Aneignung gewehrt und ein eigener Verstehenshorizont nahegelegt: Individuen wie Kasthuri oder Ben<sup>25</sup> mit ihrem Alltag und ihrer Eigenart helfen so in dreifacher Beziehung. Sie können ...

- eine andere Erfahrungs- und Verstehenstradition signalisieren,
- bei aller bleibenden Andersartigkeit auch erste „Türöffner“ für eine andere Herangehensweise an Religion und religiöse Erfahrungen sein

---

<sup>22</sup> Bilder aus K. Meyer (<sup>3</sup>2014 im Druck), Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sek. I, Göttingen, 14 und 43.

<sup>23</sup> Ich habe mich daher bemüht, keine isolierten Gegenstände in Materialien darzustellen.

<sup>24</sup> R. Jackson redet dezidiert von „bridging“: R. Jackson (1990a), „Children as ethnographers“, in: R. Jackson (1990b, Hrsg.), *The Junior RE Handbook*, Cheltenham, 200–213; ders. (1993), „Religious Education and the Arts of Interpretation“, in: D. Starkings (1993a, Hrsg.), *Religion and the Arts in Education. Dimensions of Spirituality*, London, 148–158.

<sup>25</sup> K. Meyer (<sup>3</sup>2014) und (2008).

- und damit verbunden „Impulsgeber“ zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit Fragen und Denktraditionen aus einem anderen Zusammenhang werden.

Distanz und Dialogimpuls können durch sie gleichermaßen präsent sein.

Im Einzelnen:

4.2.1 Ein „Religio-Prakt“ ist nichts, was für sich steht, es hat religionspädagogisch seine Bedeutung darin, dass andere Menschen es gebrauchen. Ein Mädchen, das einen religiösen Gegenstand verwendet, lässt diesen lebendig werden und macht Differenz deutlich: Dieser Gegenstand gehört zur Tradition von Kasthuri. Indem man in Arbeitsblättern, kleinen Filmen u. ä. einen Jugendlichen mit einem Gegenstand verbindet, wird Abstrahierungen gewährt und eben dieser Unterschied deutlich: Dieses Zeugnis verbindet sich mit Nurdan – nicht mit Oliver. Es mag sich auch von dem Zeugnis Aischas unterscheiden, die in der Klasse sitzt und eigene Variationen eines Rituals ausübt.

4.2.2 In der Ethnologie gibt es den Begriff des „Türöffners“. Damit wird ein Mensch bezeichnet, der aus einer bestimmten Kultur kommt und Menschen anderer Kulturen durch Arrangements, aber auch erklärend einen Zugang zu seiner Kultur eröffnet. Ein pädagogisch-medial eingeführter „Türöffner“ ermöglicht dies auch Schülerinnen und Schülern. Wenn er vertieft vorgestellt wird, fungiert er nicht nur als Illustration, sondern kann zu einer medialen Bezugsperson werden. Er oder sie stiftet bei der Einführung eine personale Beziehung und daher auch ein personales Verständnis fremder Denk- und Wahrnehmungsweisen.<sup>26</sup>

4.2.3 Zeugnisse einer anderen religiösen Tradition mit ihrem „Sitz im Leben“ und ihren Verstehenskontexten können auf der einen Seite durch ihre Denkipulse zu neuen Gedanken führen, auf der anderen Seite können diese Impulse auch Ablehnung hervorrufen. Im Unterricht kann dies zum Beispiel in ein kritisches Gespräch und Anfragen aus der eigenen Perspektive münden. Die Kopplung mit einem personalen Impulsgeber wehrt nun dem Missverständnis, als könne mit einem Kritikpunkt eine „ganze Religion“ kritisch angesprochen werden. „Nurdan“ stellt zunächst ihre eigene Tradition vor. Sie erleichtert es darüber hinaus, Kritik in Beziehung zu formulieren und den unterschiedlichen hermeneutischen Hintergrund personal geprägt im Blick zu

---

<sup>26</sup> Kritisch ist eingewandt worden, dass die Kinder in den Medien selbst zu Repräsentanten mehr oder minder orthodoxer Aussagen erstarren könnten. Diese Gefahr besteht. Jede Verschriftlichung droht, einen Moment im dialogischen Fluss absolut zu setzen, besonders im Falle von Unterrichtsmaterialien, die stark vorstrukturiert sind und oftmals normativ rezipiert werden. Hier kann sicherlich auch theoretisch noch an der Kopplung von Individualität und Repräsentativität gearbeitet werden. Bis zu einem gewissen Grad habe ich versucht, in meinen Veröffentlichungen Individualität transparent zu halten, indem z.B. die Individuen namentlich und mit ihren „echten“ Interessen vorgestellt werden. Hier bedarf es jedoch sicherlich noch weiterer Entwicklung inklusive ausreichender Budgets: Auswahlfragen könnten dann weiter (z.B. ethnographisch) geklärt, verschiedene Kinder aus verschiedenen Facetten derselben Tradition aufgenommen werden etc. Dezidiert sind auch deshalb im Vorwort (Meyer, <sup>3</sup>2014 im Druck) Lehrkräfte aufgefordert, eigene Bildreihen zu erstellen.

Eine zweite Kritik betraf die Alternative, anwesende Schüler oder Experten in Dialog treten zu lassen. Hier liegen jedoch diverse Fallstricke (s.o. vor Kap. 1). Daher bieten die Materialien eine handhabbare Alternative, die auch Mitschüler entlasten kann, die sonst als Repräsentanten herhalten müssten, ohne dieser Aufgabe gewachsen zu sein.

behalten („Für Ben stellt es sich so dar ..., für mich dagegen ...“, statt abstrakt und pauschalisierend: „der Islam ..., wir dagegen ...“ – wie auch immer sich dann „wir“ versteht).

Mehrere medial präsentierte Angehörige aus einer religiösen Tradition ermöglichen es so, innerhalb des fremden Traditionsstroms zu differenzieren und auch innerreligiöse Kritik einzubeziehen. Es bietet sich an, Schülerinnen und Schüler aus der eigenen Schule zu befragen und eventuell eigenes Material aus den lokalen Kontexten als Variante einer Tradition zu erstellen. Auf diese Weise kann ein vielfältiges Spektrum innerhalb einzelner Traditionen mit ihren ganz verschiedenen Individuen offengelegt werden. Mit diesen Impulsen regt er oder sie als Person eine Beschäftigung an, die sich nicht auf eine rein abstrakte Ebene beschränkt, sondern als Beziehung von Person zu Person eine persönliche Beschäftigung nahe legt.

#### **4.3 Dritter Knotenpunkt im Vorfeld der Materialgenerierung – Initiierung von oder Anknüpfung an dialogische Prozesse zwischen Religionen**

Hannover 2005/6

Erste Gedanken zu einem „Haus der Religionen“ in Hannover werden 2005 konkreter. Eine Initiativgruppe aus sechs Religionen wird gebildet. Unter anderem entsteht die Idee, in diesem Haus pädagogische Materialien mit Jugendlichen aus den Religionen zu präsentieren. Eine kleine Gruppe von sechs Jugendlichen trifft sich zur Jahreswende; gemeinsam werden die religiösen Stätten der Jugendlichen besucht und vorgestellt. Aus den Besuchen und Gesprächen entsteht eine Ausstellung für das „Haus der Religionen“ und eine eigene Veröffentlichung.

Hameln 2013

Aus den Ideen eines Hamelner Muslims und eines Berufsschulpastors entsteht das Projekt, das Thema „Trauer und Beerdigung“ aus der Perspektive der rituellen Praxis der Religionen zu dokumentieren und für den Unterricht aufzubereiten. Eine Gruppe von Auszubildenden zum Beruf des Bestatters aus dem nahen Ort Springe wird mit ins Boot geholt, ebenso die jüdische Gemeinde. Gemeinsam mit Rabbiner, Hodscha und Pastor vor Ort entstehen Unterrichtsmaterialien und ein Film zu Beerdigungen in den drei Religionen (in Vorbereitung, Veröffentlichung Herbst 2015: Glaube, Gott und letztes Geleit).

Mit etwas geschultem Blick lässt sich an Materialien über die Religionen schnell erkennen, aus welcher Perspektive sie erstellt wurden. Zu den Mindeststandards sollte gehören, dass ein gebildeter und im günstigeren Fall ein *pädagogisch* gebildeter Vertreter der behandelten Religion das Material durchgeht.<sup>27</sup> Die jeweilige Verstehensperspektive der Autorinnen und Autoren (z. B. die christlich-mitteleuropäische Sicht) wird dem Material immer anhaften bleiben (wie unter 1 gesehen). Aber immerhin lassen sich im Entstehungsprozess auch „Denkvarianten“ aufnehmen, indem Menschen anderen Glaubens beteiligt werden. Schon 1974 ließ Angermeyer ein Kapitel seines religionspädagogischen Islambuchs von einem Muslim schreiben.<sup>28</sup> Lähnemanns Religionspäda-

---

<sup>27</sup> Eigentümlich mutete es schon damals an, dass das Verhältnis zum Judentum durch die EKD mit Juden bearbeitet wurde, eine Denkschrift zum Islam wie „Klarheit und gute Nachbarschaft“ aber ohne Muslime auskam. Kirchenamt der EKD (2006), Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland, EKD Texte 86, Hannover.

<sup>28</sup> H. Angermeyer (1974/<sup>2</sup>1982), Weltmacht Islam. Analysen und Projekte zum Religionsunterricht (Analysen und Projekte zum Religionsunterricht 7), Göttingen.

gogik profitierte von seinem interreligiösen Engagement.<sup>29</sup> Da sich inzwischen Dialogkreise allerorten etabliert haben, wachsen die Möglichkeiten, *aus diesen Prozessen* für die Materialerstellung zu schöpfen.<sup>30</sup> Dies dient auch einer hermeneutischen Sensibilisierung derer, die das Material generieren. Die eigene Verstehenskultur wird so nicht allzu schnell verabsolutiert. Daneben liegt es näher (sicher in den Grenzen des Möglichen), über einzelne Fremdheitsmarker hinaus eben *in* dieser anderen Art der Denktradition und religiösen Welterschließung Erfahrungen und Sachverhalte darzustellen.

Dies ist für die Religionsvertreter eines anderen Traditionsstroms keine einfache Aufgabe. Allein schon viele Übersetzungsfragen – z.B. von muslimischen Begriffen ins Deutsche – sind noch nicht gelöst, erst recht nicht im Hinduismus oder Buddhismus. Wenn die Aufgabe jedoch von den entsprechenden Vertreterinnen und Vertretern übernommen wird, ist dies ein inhärenter Entwicklungsvorgang und damit in Differenz zu einer westlich-christlichen Erklärung. Verstehenskulturen werden so in Verbindung gebracht.<sup>31</sup> Die Chance zu einer weiteren Spanne charakteristischer Verstehens- und Erklärungsvarianten erhöht sich, wenn Medien in enger dialogischer Absprache erstellt werden: Korrekturlesen, Interviews, Individualität wahrendes Bildmaterial etc. helfen dabei.<sup>32</sup>

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Wenn interreligiöses Lernen heißt, sich auch von Impulsen ganz anderer Traditionen bewegen zu lassen, wäre es kaum zielführend, die jeweiligen Stücke fremder Religion einfach wie jedes andere Stück Sachwissen in die sonstige schulische Lernkultur einzubetten. Interreligiöse Impulse, die diesen Namen verdienen, wirken als solche, wenn ihre störende Andersartigkeit in Wahrnehmung, Handhabung und „Denke“ bewusst bleibt. Dieses Bewusstsein und damit die Impulskraft durch Fremdheit in dem Verstehensmodus schulischen Lernens aufrechtzuerhalten, kann zumindest in Ansätzen realisiert werden.

Neben der schlichten, reflexiven Option, im Lehrervortrag Fremdheit zu thematisieren, empfehlen sich drei Aspekte bei der Mediengestaltung, um Gegenständigkeit fremder religiöser Stücke in schulischen Lernprozessen transparent und im Unterrichtsprozess präsent werden zu lassen. Mediale Fremdheitsmarker, individuelle „Türöffner“ und eine Beteiligung von Menschen aus anderen Verstehenskulturen an der Materialerstellung helfen, Knotenpunkte zu bilden, die ein glattes Aufgehen in unser „westliches“ Verstehen unterbrechen und gerade dadurch ermöglichen, an Impulse des Fremden in seiner bleibenden Fremdheit anknüpfen zu können.

---

<sup>29</sup> Vgl. z.B. J. Lähnemann (1998), *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen, 10.

<sup>30</sup> So das Beispiel am Abschnittsanfang: K. Meyer (2011b).

<sup>31</sup> Dies bleibt für Muslime in Mitteleuropa eine spannungsreiche Aufgabe.

<sup>32</sup> Dies habe ich in den skizzierten Projekten versucht, K. Meyer (2006), (2008), (2014), (2015).