

Augsburger  
Universitätsreden | 80

80

**Gender und Diversität**  
Que(e)r durch alle Disziplinen



# **Gender und Diversität – que(e)r durch alle Disziplinen**

Beiträge aus Augsburger Ringvorlesungen  
Hg. v. Marita Krauss, Heike Krebs und Stephanie Waldow  
Augsburg 2019

## **Impressum**

Augsburger Universitätsreden

Herausgegeben von der Präsidentin der Universität Augsburg

Redaktion: Pressestelle der Universität Augsburg

Titelgrafik: Pressestelle

Satz: Waldmann & Weinold Kommunikationsdesign

Druck: Druckerei Joh. Walch, Augsburg

## **Inhalt**

Einleitung 9

### **Gender, Kultur, Politik**

Exakt neutral – Wie wir geschlechtsspezifische  
Benachteiligung in der Arbeitswelt verhindern können  
Eva Pörnbacher 21

Frauen und Politik –  
Noch ein Thema für die politische Bildung?  
Christian Boeser-Schnebel 31

Gender- und kulturtypische Roboter und virtuelle  
Agenten und ihr Einfluss auf unsere Wahrnehmung  
von Technologie  
Elisabeth André und Birgit Lugin 39

Intersektionalität als Ansatz in der Vertriebenenforschung  
Markus Stadtrecher 49

### **Gender, Heterogenität, Schule**

Gender und kulturelle Heterogenität in der Schule  
Wiebke Waburg und Verena Schurt 63

„Du nichts – ich Mann“ – musikpädagogische Impulse  
zum Umgang mit Gender- und Diversitätsfragen  
Daniel Mark Eberhard 77

Die Gender-Dimension in der Mathematik  
und im Mathematikunterricht  
Renate Motzer 85

Gender im Englischunterricht Engelbert Thaler	95	Gerechtigkeitstheoretische Forschungsperspektiven auf Migration und Bildung Wassilios Baros	201
UniMentoSchule – gendersensible Studienorientierung an der Universität Augsburg: Konzept, Effekte und Empfehlungen Ulrike Schäufele, Katharina Scharrer, Heike Krebs	105	Schwarz-Weis(s)heiten im Rap. Der künstlerische Umgang mit Hybridität, Rassismus und Identität in den Werken von Samy Deluxe und B-Tight Ina Hagen-Jeske	209
<b>Sexuelle Orientierung, Kirche(n), Recht</b>		<b>Religion, Gender, Diversität</b>	
Gleichgeschlechtliche Partnerschaften, katholische Theologie und Kirche: ein Konfliktfeld grundsätzlicher Natur Kerstin Schlögl-Flierl	121	Religiöse Diversität als Herausforderung unserer Zeit: Interreligiöses Lernen im Bild des Dialogs Georg Langenhorst	221
„Wider die Natur“? Zum theologischen Homosexualitätsdiskurs im gegenwärtigen Protestantismus Bernd Oberdorfer	133	Gewalt und Religion – auch eine Genderfrage? Elisabeth Naurath	235
Liebe und Sexualität – Eine (un)mögliche Beziehung! Klaus Arntz	147	Zwischen Postfeminismus und Postpatriarchat. Genderthematische Aspekte religionsbezogener verschwörungstheoretischer Erzählungen in den francobelgischen Comics Thomas Hausmanninger	245
Pflichtteil – Familienvermögen im alten Rom und in neuer Lebenspartnerschaft Christoph Becker	163	<b>Fünf Jahre Transdisziplinäres Forum Gender und Diversität – Ein Plädoyer für die Vielfalt</b> Heike Krebs	255
<b>Ethnische Diversität, Gerechtigkeit, Kunst</b>		<b>Anmerkungen</b>	
Lehrkrafturteile im Kontext sozialer und ethnischer Diversität Anita Tobisch und Markus Dresel	195	<b>Quellen und Literatur</b>	271
		<b>Beiträgerinnen und Beiträger</b>	309
			339

## **Religiöse Diversität als Herausforderung unserer Zeit: Interreligiöses Lernen im Bild des Dialogs<sup>1</sup>**

Die im Jahr 2006 als Initiative großer westlicher Unternehmen ins Leben gerufene „Charta der Vielfalt“ zählt zu den grundlegenden „Diversity-Dimensionen“ unserer Zeit an vorderer Stelle den Faktor „Religion“. Dieser Dimension wachse „seit einigen Jahren Bedeutung zu, da [...] eine Vielzahl religiöser Praktiken und Überzeugungen nebeneinander existieren“<sup>2</sup> In der Tat: Religiöse Pluralität ist längst Realität geworden in Deutschland, sei dies in den Kindertagesstätten, Schulen, Betrieben oder in den Fußballmannschaften, der Politik, an den Universitäten. Christen und Christinnen unterschiedlicher Couleur (katholisch, evangelisch, orthodox, freikirchlich), Anhänger\*innen des Islams, des Judentums, des Buddhismus, des Hinduismus oder esoterischer Richtungen und dezidiert oder de facto Nichtgläubige leben Seite an Seite, sei es friedlich und kooperativ, sei es in Spannung und Streit.

### **Interreligiöses Lernen als Kernbereich schulischer Bildung**

Diese neue Form religiöser Diversität bleibt auch pädagogisch nicht folgenlos: Spätestens seit dem 11.09.2001 gilt Interreligiöses Lernen als ein vordringliches Desiderat für Erziehung und Bildung, und das gleich doppelt: einerseits im Blick auf das Zusammenleben der konfliktüberladenen Weltgesellschaft insgesamt, andererseits als zentrales Lernfeld im deutschsprachigen Raum mit seinen spezifischen Bedingungen. Folgerichtig sind in den letzten Jahren zahlreiche Publikationen im Bereich des Interreligiösen Lernens erschienen: Handbücher,<sup>3</sup> Einführungen,<sup>4</sup> Buchreihen, eine ständig wachsende Zahl von Dissertationen<sup>5</sup> zu einzelnen Aspekten, eine wahre Schwemme von Lernhilfen für Schule und Gemeinde, ganz zu schweigen von ungezählten Einzelaufsätzen. Zudem gibt es zahlreiche Initiativen,<sup>6</sup> die den Dialog, die Verständigung und die Anbahnung von Gemeinsam-

keiten auf unterschiedlichen Ebenen fördern. Interreligiöses Lernen hat sich als fester Bestandteil in Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in Lehr- und Bildungsplänen sowie in Schulbüchern etabliert.

Was aber kennzeichnet diesen Begriff genau? Wie hat sich Interreligiöses Lernen in den letzten Jahren ausdifferenziert? Im Vergleich der beiden Ausgaben des katholischen Standardwerks zum Thema werden grundlegende Entwicklungen deutlich: Die erste Auflage des Buches „Interreligiöses Lernen“, verfasst vom ehemaligen Münchner Religionspädagogen Stephan Leimgruber, wurde 1995 veröffentlicht, die zweite 2007.<sup>7</sup> Als die erste Fassung erschien, war das Buch etwas in seiner Art Neues. Zwar hatte der in Nürnberg tätige evangelische Religionspädagoge Johannes Lähnemann, Pionier auf diesem Feld, bereits in den späten 1980er Jahren zwei Bände über „Weltreligionen im Unterricht“<sup>8</sup> vorgelegt, diese waren aber eher in Insiderkreisen und vor allem im evangelischen Bereich rezipiert worden. Ein katholisches Pendant fehlte lange Zeit. Zudem waren sie eher einer „Didaktik der Weltreligionen“ verpflichtet, der es überhaupt erst einmal darum ging, fremde Religionen wertschätzend im christlichen Religionsunterricht zum Thema zu machen. Begriff und Konzeption des Interreligiösen Lernens – gelegentlich findet sich auch der Begriff „interreligiöse Bildung“ – sollten sich erst mit Beginn der 1990er Jahre herausbilden.

Was Stephan Leimgruber 1995 präsentierte, war somit ein erster Versuch, unter „Berücksichtigung der veränderten gesellschaftlichen Situation und der neueren religionspädagogischen Diskussion“ eine „interreligiöse Didaktik“ aus katholischer Warte<sup>9</sup> anzudenken. Was man vor 20 Jahren kaum ahnen konnte: Die zu berücksichtigende gesellschaftliche Situation änderte sich rasant. Diversität und Interreligiöses Lernen wurden zu Schlagworten, zum Programm, zur Aufgabe, der man sich weit über die Grenzen des Religionsunterrichts zuwenden sollte und musste. Die Pluralisierung innerhalb unserer Gesellschaft schreitet immer weiter voran. Die Weltpolitik wird mehr denn je von zumindest auch religiös mitgeprägten Konflikten und Kriegen bestimmt. Umgekehrt wird auf immer mehr Ebenen versucht, den Austausch zwischen den Religionen voranzutreiben. Kein

Wunder also, dass der Versuch einer „Überarbeitung“ des damaligen Buches zu einer völligen Neukonzeption werden musste. Was sich allein in den zwölf Jahren bis 2007 verändert hat, wodurch sich folglich auch die beiden Fassungen von Leimgrubers „Interreligiöses Lernen“ unterscheiden, lässt sich im Vergleich leicht aufzeigen.

Erster Punkt: Interreligiöses Lernen hat sich tatsächlich vom peripheren Randthema zu einem der zentralen Grundthemenbereiche der Religionspädagogik entwickelt. Aus dem schmalen 158-Seiten-Buch im Kleinformat ist ein 352-Seiten-Buch im Großformat geworden, verbunden im Hauptanliegen, „interreligiöses Lernen im Zeichen der Begegnung und des Dialogs darzustellen“<sup>10</sup> Grundsätzlich formuliert: Umfang und Format von Interreligiösem Lernen haben sich drastisch verändert.

Zweite Entwicklungslinie: Dieser Mehr-als-Verdoppelung im Umfang entspricht die Sichtung der Fachliteratur: Konnte der 1995er Band noch auf eine Bibliografie ganz verzichten und sich mit 179 Anmerkungen begnügen, so wird nun ein dichtbedruckter Dokumentationssteil notwendig. Unzählige Aufsätze, Studien, Untersuchungen sind allein schon bis 2007 erschienen, mussten eingearbeitet, ausgewertet, in den Duktus aufgenommen werden.

Dritte Beobachtung: Wenn man das Cover der beiden Bände vergleicht, wird der programmatische Wandel deutlich. 1995 reichten sechs im Schwarzweißfoto präsentierte Kinder unterschiedlicher Hautfarbe aus, um das „farbige Gesicht unserer Schulen“ bildlich darzustellen. Im Jahr 2007 tummeln sich hunderte buntgekleidete Menschen unterschiedlichster Herkunft, Hautfarbe und Kultur auf dem Titelbild. Wenn man sich vor Augen stellen will, was „Pluralisierungsschub“ heißt, wird im Vergleich dieser Titelbilder augenscheinlich, was sich in den letzten Jahren in unserer Gesellschaft verändert hat.

Ein genauer Blick auf die Entwicklungen seit der Publikation der aktuellen Ausgabe belegt eindrücklich die weitere explosionsartige Ausweitung des Feldes, wobei die Begriffe und Konzepte mit einer

beträchtlichen Unschärfe und unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verwendet werden. Weitgehend etabliert hat sich die Unterscheidung zwischen einem Interreligiösen Lernen im weiteren und im engeren Sinne. Während Interreligiöses Lernen im weiteren Sinne jegliches Lernen über andere Religionen bezeichnet, meistens in medialer Vermittlung, betont Interreligiöses Lernen im engeren Sinne die zentrale Bedeutung des direkten Lernens zwischen den Religionen, basierend auf Zusammenleben, Austausch, Dialog, gegenseitiger Verständigung.

Relativ neu ist der Versuch, mit dem Begriff der „interreligiösen Kompetenz“ eine Präzisierung des bildungstheoretischen Standortes zu erzielen. Mirjam Schambeck schlägt folgende Begriffsbestimmung vor: Interreligiöse Kompetenz kann man verstehen als „Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Einstellungen und Haltungen, um angemessen mit dem Religionsplural umzugehen und eine eigene, begründete und verantwortungsvolle Position zu Religion angesichts des Religionsplural einzunehmen.“<sup>11</sup> Diese Kompetenz darf man dabei nicht auf eine reine Problemlösungsstrategie reduzieren, vielmehr gilt es, sie im umfassenden „Horizont interreligiöser Bildung“<sup>12</sup> zu verorten.

Bei all dem wird überdeutlich, dass der Container-Begriff Interreligiöses Lernen einer Binnendifferenzierung bedarf, die de facto fast stets durchgeführt, auf der Oberfläche aber kaum gekennzeichnet wird. Das primär behandelte Feld Interreligiösen Lernens in unserem Kulturkontext betrifft die brisanten Beziehungen der abrahamischen Geschwisterreligionen von Judentum, Christentum und Islam. Ihr Miteinander und Gegeneinander, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die Möglichkeiten und Grenzen ihres gemeinsamen religiösen und sozialen Handelns stehen im Zentrum dessen, was Interreligiöses Lernen in Schulen, Gemeinden, in Politik, Kultur und Gesellschaft bestimmt.

Gewiss, Hinduismus, Buddhismus, chinesische Religionen, Naturreligionen und andere spielen weltweit eine wichtige Rolle, haben durchaus auch Nischen in unserer Gesellschaft. Deshalb ist es un-

ausweichlich, sie wahrzunehmen, sich über sie zu informieren, mit Vertreter\*innen in Austausch zu gelangen. Aber das sind eher Randphänomene. Im schulischen Umfeld etwa kommen sie kaum zur Sprache. Selbst wenn sie in Realschule und Gymnasium als Lernbereich vorgeschrieben werden, verweigern sich viele Lehrende diesen Themen. Sie sind einfach zu fremd, zu wenig eingebettet in alltägliche Erfahrungen. Und gewiss, es gibt christlich-buddhistischen und christlichen-hinduistischen Dialog, um nur zwei zu benennen, aber diese bleiben eben eher periphere Unternehmungen weniger Fachleute.

### **Diversität im Zeichen Abrahams: Trialog**

Der Befund ist eindeutig: Interreligiöses Lernen aus christlicher Perspektive bedeutet in unserem Kulturkontext in erster Linie (nicht ausschließlich!) die Begegnung mit dem nahen Fremden, mit den sich ebenfalls auf den Glaubensvater Abraham<sup>13</sup> berufenden Religionen, die den Eingottglauben teilen: mit Judentum und Islam. Die Beziehung dieser drei monotheistischen Religionen steht im Zentrum der Wahrnehmung von gewohnt und anders, selbst und fremd, gemeinsam und trennend im Blick auf Religion. In der Theologie hat sich ein Begriff für die systematische Erforschung der Beziehung dieser drei Religionen eingebürgert, der auf lange Tradition zurückblicken kann: Trialog. Der Tübinger Theologe Karl-Josef Kuschel etabliert diesen Begriff in seiner 2007 erschienenen Studie über „Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft“ als Leitbegriff und Grundprinzip künftigen theologischen Denkens. Aus Ehrfurcht vor Gott, aus Achtung vor der anderen religiösen Tradition, in Respekt vor andersgläubigen Menschen, im Wissen um die faktische Pluralität des Nebeneinanderexistierens geht es darum, einen Weg immer besserer gegenseitiger Kenntnis zu beschreiten. In Karl-Josef Kuschels Worten: „Bei der Darstellung einer Religion gilt es, immer auch die Perspektive der je Anderen im Blick zu behalten, Kritik an Anderen stets mit Selbstkritik zu verbinden, Lernprozesse ausgewogen einzufordern.“<sup>14</sup> An die Angehörigen aller drei Religionen ergeht so der Auftrag: „Stärkeres Wahrnehmen der Präsenz des je Anderen, Kennenlernen-Wollen von Wurzeln und Wirklichkeiten, Einladen und Teilnehmen, kurz: ein interreligiös vernetztes Denken und Handeln.“<sup>15</sup>

2008 habe ich diese Vorgabe aufgegriffen und erstmals den programmatischen Begriff der „trialogischen Religionspädagogik“<sup>16</sup> entworfen – Begriff und Programm sind seitdem vielfach übernommen und auf unterschiedlichen Ebenen ausgestaltet worden.<sup>17</sup> Was also soll das sein, eine trialogische Religionspädagogik? Was zeichnet sie aus? Wie kann sie religiöses Lernen allgemein, Interreligiöses Lernen im Speziellen konturieren?

### **Zum Konzept des „trialogischen Lernens“**

Triolog ist ein Kunstwort, das sich über etymologische Sprachlogik hinwegsetzt, da Dialog als Wechselrede ja nichts mit der Zahl zwei zu tun hat, die dann auf drei, tri' erweiterbar wäre. Es bezeichnet jedoch einen Sachverhalt, der in anderen Begriffen nicht gleichwertig erfasst wird. Mit ihm lassen sich die auf Begegnung, Austausch und Annäherung abzielenden Kommunikationen zwischen den drei Religionen Judentum, Christentum und Islam präzise benennen. Der Judaist Stefan Schreiner hat im Sinne einer Plausibilisierung des Begriffs unlängst darauf hingewiesen, dass das Wort Triolog in dem oben beschriebenen Sinn bereits mittellateinischen Ursprungs sei. Historisch betrachtet ließen sich „genügend Beispiele finden, die seine Verwendung zur Bezeichnung eines Gesprächs mit drei Beteiligten nicht nur zu belegen, sondern auch zu rechtfertigen geeignet sind.“<sup>18</sup>

Wie kann angesichts dieser Ausgangsbedingungen trialogisches Lernen konzipiert werden? Die hier angestrebten didaktischen Konkretionen erfolgen nicht standortfrei, das ist unmöglich. Ich formuliere also nun aus spezifisch christlicher Perspektive und im Blick auf die Lehr- und Lernbedingungen in Deutschland. Der Verwirklichungsbereich ist in erster Linie der schulische Religionsunterricht im Rahmen der gegenwärtig weitgehend vorgegebenen Organisationsform von Konfessionalität.

Der Religionsunterricht wird mit (über-)großen Erwartungen konfrontiert. Angesichts der vielfältigen Ausdifferenzierungen der postmodernen Gesellschaft werden von Religionslehrer\*innen Kompetenzen erwartet, die weit über die binnentheologische Fachkompetenz

und die didaktische Vermittlungskompetenz hinausgehen. Zu all den vielen Kompetenzanforderungen mit dem „trialogischen Feld“ noch eine weitere hinzuzufügen, wäre deshalb eine Überforderung, die eher kontraproduktiv wirken könnte. Die trialogische Perspektive kann vielmehr verstanden werden als ein Grundprinzip christlichen Denkens. Faktisch gibt es die drei Religionen, die sich ausgehend von der hebräischen Bibel auf den einen Gott beziehen. Auf der weltpolitischen Ebene wie in unserer Kultur treffen die drei Gruppen aufeinander, leben neben- und miteinander. In der Besinnung auf diesen Gott gilt es so stets mit zu bedenken, dass es dieses geschwisterliche Miteinander gibt – in Nähe und Distanz, in Verbrüderung und Streit.

Triologisch denken lernen ist so primär die Aufforderung, sich selbst anders wahrzunehmen, die eigene Identität in Öffnung und Binnenperspektive klarer zu erkennen und zu profilieren. In zweiter Linie betrifft trialogisches Lernen selbstverständlich auch das konkrete, seit Jahrzehnten in den schulischen Lehrplänen fest verankerte Lernfeld Weltreligionen oder Interreligiöses Lernen. Doch Vorsicht: Triolog als akademische und politische Dimension setzt vorrangig auf konkrete und direkte Begegnungen, auf persönlichen Austausch und unmittelbare Erfahrung. Immer wieder wird versucht, diese Vorgaben auch auf Prozesse schulischen Lernens zu übertragen. Sie lassen sich im schulischen Kontext jedoch bestenfalls ansatzweise umsetzen. Gerade im Blick auf trialogisches Lernen werden diese Grenzen augenfällig.

Grundsätzlich bestehen erhebliche pädagogische Bedenken dahingehend, ob es sinnvoll ist, Schüler\*innen als Fachleute in Sachen Religion zu funktionalisieren, um Begegnung im Kontext Schule zu inszenieren. Sicherlich gibt es dazu positive Erfahrungen. Umgekehrt setzt man Schüler\*innen der Gefahr aus, sich als „Expert\*innen in Sachen Religion“ in einem Kontext vor den Mitschüler\*innen zu profilieren, der für diese eher negativ besetzt ist. Hier droht eine ungewollte Rollenfestlegung unter negativem Vorzeichen. Zudem überfordert man Schüler\*innen, wenn man ihnen die Rolle von Religionsexpert\*innen überstülpt. Welche Achtklässler\*innen würden wir uns

als Repräsentant\*innen „des Christentums“ in einer jüdischen oder muslimischen Gruppe wünschen? Warum also die umgekehrte Rollenerwartung an jüdische oder muslimische Mitschüler\*innen? Wenn schon, dann können Kinder und Jugendliche als Expert\*innen für ihren Alltag fungieren, der religiös mitgeprägt sein kann.

Noch ein Vorbehalt: Immer wieder wird die Begegnung als vermeintlicher „Königsweg“<sup>19</sup> Interreligiösen Lernens betrachtet, wird dialogisches Lernen vor allem als ein „Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung“<sup>20</sup> charakterisiert. Gewiss ist es gut und unterstützenswert, konkrete Begegnungen von Menschen verschiedener Religionen zu fördern und direkte Erfahrungen in der Begegnung mit Gläubigen anderer Konfessionen zu ermöglichen. Realistisch betrachtet hilft aber auch hier gerade aus dialogischer Perspektive nur Nüchternheit: Nur an wenigen Schulen ist eine Begegnung mit jüdischen Mitschüler\*innen möglich. Und wenn, dann ist das zahlenmäßige Ungleichgewicht so erdrückend, dass man aus christlicher Sicht dem potentiellen Begegnungspartner eine Übersättigung zugestehen muss. Dasselbe gilt im Blick auf Begegnungen mit jüdischen Erwachsenen oder Rabbinern, aber auch bei Synagogenbesichtigungen. Die Möglichkeiten der „Begegnung“ sind prinzipiell von absoluter Ungleichgewichtigkeit geprägt.

Zwei weitere Gründe treten hinzu, welche die euphorische Rede von der „Begegnung als Königsweg“ relativieren. Erstens beteiligen sich an Begegnung immer nur solche Gruppen, die grundsätzlich an Austausch und Kommunikation interessiert sind. Hier legt sich das Missverständnis nahe, eine Religion ließe sich durch besonders aufgeschlossene und dialogoffene Vertreter\*innen und Institutionen repräsentativ erschließen. Authentische Begegnungen sind so gewiss möglich, aber ermöglichen sie repräsentative, auf Verallgemeinerbarkeit abzielende Erfahrungen?

Zweitens suggeriert die Hochschätzung von Begegnung, dass das Ergebnis immer positiv sein müsse, mehr Verständnis bringe, näher zueinander führe. Sicherlich gibt es zahllose Beispiele für derartig gelingende Begegnung. Vor allem im interreligiösen Bereich darf

aber nicht von einem Automatismus im Sinne des Prinzips „Begegnung-fördert-Verstehen“ ausgegangen werden. Im Gegenteil: Begegnungen können kontraproduktiv sein, Gräben vertiefen, Vorerfahrungen negativ bestätigen, Vorurteile bestärken. Wo das Lernen an Medien ein neutrales oder positives Bild einer fremden Religion aufbauen kann, mag konkrete Erfahrung – bei bester Vorbereitung und Durchführung – negativ besetzte Fremdheit überhaupt erst aufkommen lassen. Im schulischen Kontext gehört Begegnungslernen eher zum Ausnahmefall. Diese Begegnungen sind ohne zu hohe Erwartungen und unter Wahrung mehrerer Vorsichtsregeln zu gestalten. Den „Königsweg“ dialogischen Lernens am Lernort Schule bilden sie nicht.

Im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts deutscher Prägung wird der Zugang zu dialogischen Lernprozessen primär ein medial vermittelter sein. Ein 2015 an der Universität Augsburg durchgeführter internationaler Kongress rückte dabei die besonderen dialogischen Lernchancen mit Blick auf den Einsatz von Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran in den Mittelpunkt.<sup>21</sup> Neben dem Lernen mit den üblichen didaktischen Lernmedien wie Sachtexten, literarischen Werken,<sup>22</sup> Bild, Folie oder Film und dem Begegnungslernen, hat sich in den letzten Jahren eine weitere methodische Grundform religiösen Lernens etabliert, das Lernen mit den „Zeugnissen der Weltreligionen“: Anhand von „Kippa, Kelch und Koran“ soll ein „Lernen über die Auseinandersetzung mit Kultgegenständen“<sup>23</sup> möglich werden. Über heilige Worte („Halleluja“), über Töne, Klang und Musik (Gebetsruf, Choral, Klangschale), über zentrale Geschichten und Erzählungen, über Bilder, Statuen, und Plastiken, über Grundelemente der Spiritualität (Engel), über Personen (Mönch, Derwisch) wird ein sinnhafter, ganzheitlicher Zugang zu der fremden Welt der jeweils anderen Religion möglich.

Problematisch bleibt dabei immer die Gratwanderung zwischen der angestrebten Authentizität im Umgang mit den Artefakten und dem erforderlichen Respekt vor der Würde dieser Gegenstände im Rahmen ihrer Ursprungsreligion. Ein „spielerischer“ Umgang verbietet sich genauso wie eine Imitation von fremdem Ritual und sakraler

Handlung. Dieser Vorbehalt lässt sich auch auf einen Seitenbereich des Lernens mit religiösen Artefakten übertragen, die interreligiöse Sakralraumpädagogik.<sup>24</sup> Im Anschluss an die in den letzten 20 Jahren entwickelte Kirchen(raum)pädagogik hat sich eine Ausweitung auf die heiligen Räume anderer Religionen etabliert. Das „sichtbare Nebeneinander von Synagogen, Kirchen und Moscheen“ – aber auch der Kultgebäude anderer Religionen – „bietet eine Gelegenheit, die anderen Religionen direkt kennen zu lernen.“<sup>25</sup>

### **Triologisches Lernen: Konkrete Schritte**

Wie kann eine „trialogische Religionsdidaktik“ den Bildungsauftrag der öffentlichen Schule im Hinblick auf Toleranz und Verständnis, im kompetenten Umgang mit Diversität umsetzen und anregen? Überprüfen wir den möglichen Ertrag anhand einer Neubetrachtung jener „fünf Schritte interreligiösen Lernens“<sup>26</sup> die sich in zahlreichen Publikationen zum Thema als Grundstandard etabliert haben.

„Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen“ – Das Wahrnehmen des Fremden bezieht sich trialogisch auf vertrautes Fremdes, auf geschwisterlich Verwandtes. Weniger das ganz und gar Andere steht hier im Vordergrund (wie etwa bei Hinduismus und Buddhismus), als das in unserer Kultur (verborgen) Vertraute, die Kultur (unbewusst) Mitprägende. Dabei setzt sich die Einsicht durch, die Geschwisterreligionen so weit wie möglich ihrem eigenen Verständnis entsprechend vorzustellen. Diese perspektivische Darstellung kann zunächst darauf verzichten, Aussagen zum Wahrheitsgehalt in den Vordergrund zu stellen.

„Religiöse Phänomene deuten“ – Trialogisch deuten heißt, die besondere Beziehung von Judentum, Christentum und Islam als eine Dimension solcher hermeneutischen Besinnung immer schon mit einzuschließen. In alle didaktischen und elementarisierenden Deutungen ist die Überlegung mit aufzunehmen, welche Konsequenzen sich aus dem Dargestellten für die je anderen ergeben. Ob diese Deutungsebenen immer für Schüler\*innen selbst relevant werden müssen, ist dabei im Einzelfall zu überlegen. Trialogische Deutung ist zunächst eine Dimension der reflektierten Planung, in zweiter Linie

auch der Unterrichtsziele und -prozesse.

„Durch Begegnung lernen“ – Trialogische Begegnungen sind, wie oben angedeutet, im Kontext schulischen Lernens an Normalschulen nur ganz selten und höchstens in Ansätzen zu verwirklichen. Vor allem die Begegnung mit Kulträumen und -gegenständen oder die indirekte Begegnung im Austausch über Alltag, Feste und Brauchtum lässt sich didaktisch umsetzen, vielleicht in seltenen Gelegenheiten die Teilnahme an trialogischen Expert\*innengesprächen auf regionaler Ebene.

„Die bleibende Fremdheit akzeptieren“ – Gerade angesichts der Nähe, der vielen Ähnlichkeiten und Parallelen zwischen Judentum, Christentum und Islam gilt es, die Unterschiede zu erkennen und stehen zu lassen. Nähe erzeugt intensivere Emotionen als Distanz. Am Ende von Lernprozessen, die Nähe und Vertrautheit verstärken, wird so oft eine emotionale Verdichtung stehen, deren Ausprägung unterschiedlich ausfallen kann. Allzu euphorische Erwartungen von enger Verbundenheit und friedlichem Miteinander werden von Vorneherein vor Enttäuschungen geschützt, wenn der Grundsatz einer bleibenden Fremdheit von Anfang an die gemeinsamen Lernprozesse prägt. Viel wäre erreicht, wenn Schüler\*innen lernen, das fremd Bleibende mit Respekt, Achtsamkeit und Ehrfurcht zu betrachten.

„In eine existentielle Auseinandersetzung verwickeln“ – Gegen alle abstrakten Prozesse des „Lernens über“ zielt eine trialogische Religionspädagogik zum einen darauf, die eigene Religion gerade in Nähe und Distanz zu den beiden Geschwisterreligionen tiefer und persönlicher zu verstehen. Zum anderen geht es darum, die beiden anderen Religionen eben nicht einfach nur als „weitere Weltreligionen“ in den inneren Kenntniskatalog einzureihen. Sie sind Religionen im gemeinsamen Glauben an den einen Gott und in Bezug auf gemeinsame oder verwandte Schriften und Identifikationsgestalten, und können so eine andere, tiefe, herausfordernde existentielle Bedeutung erlangen.

In diesen fünf Schritten kann eine trialogische Religionsdidaktik gleich dreifach impulsgebend wirken: Sie kann Grunddimensionen

des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule umsetzen. Sie kann explizit formulierte Vorgaben der 2005 veröffentlichten bischöflichen Erklärung über den Religionsunterricht aufgreifen, wird dort doch die „Entwicklung einer starken Gestalt von Toleranz, die nicht aus der Vergleichültigung von Wahrheitsansprüchen resultiert, sondern den anderen mit seinen Überzeugungen ernst nimmt“<sup>27</sup> als Vorgabe formuliert. Und sie kann schließlich den Visionen der diversitätssensiblen „Charta der Vielfalt“ entsprechen, deren Ziele darin bestehen, „Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung der Vielfalt“<sup>28</sup> voranzubringen.