

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 1

Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard,
Manfred L. Pirner (Hrsg.)

Religionsunterricht neu denken

Innovative Ansätze und Perspektiven
der Religionsdidaktik.

Ein Arbeitsbuch

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2012 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Satz: michon, Niederhofheimer Str. 45a–c, 65719 Hofheim/Ts.
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-021403-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	7
Editors' Preface	8
Bernhard Grümme / Hartmut Lenhard / Manfred L. Pirner Religionsunterricht neu denken? Zur Einführung	9
Rainer Lachmann Historischer Kontext: Ansätze und Grundfragen der Religionsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts	14
Godwin Lämmermann Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik	29
Michael Meyer-Blanck Symbolisierungs- und Zeichendidaktik	43
Stefan Heil Abduktive Korrelation – Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik	55
Bernhard Dressler „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels	68
Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen Religionsunterricht. Ein experimenteller Ansatz	79
Silke Leonhard / Thomas Klie Performatives Lernen und Lehren von Religion	90
Hans Mendl Konstruktivistische Religionspädagogik	105
Bernhard Grümme Alteritätstheoretische Religionsdidaktik	119
Annikе Reiß / Petra Freudenberger-Lötz Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen	133

Beate-Irene Hämel / Thomas Schreijäck Förderung interkultureller Bildung in Schule und Religionsunterricht	146
Manfred L. Pirner Medienweltorientierte Religionsdidaktik	159
Reinhold Boschki Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik	173
Gabriele Obst / Martin Rothgangel Kompetenzorientierte Religionspädagogik	185
Michael Domsgen Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen – Religionsdidaktik mit systemischen Perspektiven	198
Michael Fricke Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen	210
Clauß Peter Sajak Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht	223
Friedrich Schweitzer Elementarisierung im Kontext neuerer Entwicklungen	234
Rudolf Englert Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz	247
About this book by Manfred L. Pirner	259
Personenregister	260
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	264

- WARNING, RAINER (1994), Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik, in: DERS. (Hg.), Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis, 4., unveränd. Aufl. München, 9–41.
- WEGENAST, KLAUS U. PHILLIP (1999), Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig‘ verstanden werden, in: BELL, DESMOND u.a.(Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, FS C. REENTS, Wuppertal, 246–263.
- WEGENAST, KLAUS (1987), Geschichte der evangelischen Bibeldidaktik, in: LANGER, WOLFGANG (Hg.), Handbuch der Bibelarbeit, München, 221–226.
- WEGZEICHEN (2002). Religion 1, Kommentare und Kopiervorlagen, erarb. von GERTRUD MIEDERER u.a., Frankfurt a. M.
- WINK, WALTER (1976), Bibelauslegung als Interaktion. Über die Grenzen historisch-kritischer Methode, Stuttgart.
- ZENGER, ERICH (1995), Thesen zu einer Hermeneutik des Ersten Testaments nach Auschwitz, in: DOHMEN, CHRISTOPH / SÖDING, THOMAS (Hg.), Eine Bibel – zwei Testamente. Positionen biblischer Theologie, Paderborn u. a., 143–158.

Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht

1 Thesen

1. Vor dem Hintergrund religiöser Pluralisierung und kultureller Globalisierung kommt im Kontext schulischer Bildung dem konfessionellen *Religionsunterricht* eine entscheidende Rolle zu. Hier und im *Ethikunterricht* ist in der Regel der Ort des interreligiösen Lernens.

2. Mit Blick auf die gesellschaftliche Relevanz, die religionsgeschichtlichen Zusammenhänge und die religionstheologische Perspektive ist vor allem das *trialogische Lernen*, also das interreligiöse Lernen in der Begegnung der drei monotheistischen, *abrahamischen Religionen* von der Grundschule an einzuüben.

3. Die Auseinandersetzung mit den *fernöstlichen Religionssystemen* sollte dagegen in den höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und II initiiert werden, denn es ist sinnvoll, die kulturgeschichtlich älteren und theologisch komplexeren *asiatischen Religionen* erst mit Schülerinnen und Schülern fortgeschrittenen Alters zu erschließen.

4. In diesem Rahmen wird interreligiöses Lernen als Prozess verstanden, in dem die bewusste *Wahrnehmung*, die angemessene *Begegnung* und die differenzierte *Auseinandersetzung* mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll.

5. Interreligiöses Lernen integriert *religionskundlichen Unterricht* im konfessionellen Klassenverband, in dem eine Lehrperson über andere Religionen unterrichtet, genauso wie den *dialogischen Unterricht* durch direkte Begegnung mit Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen, z. B. bei Besuchen und Exkursionen oder bei fächerverbindender Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern anderer Konfessionen und Religionen.

6. Religionskundliche Unterrichtssequenzen im konfessionellen Religionsunterricht werden als Beitrag zum *interreligiösen Lernen* verstanden, weil sie zu *intra-religiösen* Lernprozessen in der Glaubensperspektive von Schülerinnen und Schülern beitragen können.

7. Interreligiöses Lernen zielt darauf ab, fremde Religionen in ihrer *Andersartigkeit* anzuerkennen und in der Begegnung mit diesen zu einem besseren *Verständnis* der anderen wie der eigenen Religion zu gelangen.

8. Dieses neue Verständnis verändert die *Perspektive* der Schülerinnen und Schüler in dem Sinne, dass sie ihre Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und zu einem abgeklärten und reflektierten *Standpunkt* in Sachen Religion gelangen.

9. Interreligiöses Lernen ist als Theorie des *Aufbauenden Lernens* zu gestalten, in deren Rahmen bestimmten Altersphasen ein bestimmtes *Methodenrepertoire* zugeordnet wird. Somit kann eine Akzentuierung des interreligiösen Lernens in den verschiedenen Altersstufen gelingen, die den lebensweltlichen Erfahrungen und den anthropogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird.

2 Perspektiven

2.1 Interreligiöses Lernen ist dialogisches Lernen (These 1 bis 3)

Im katholischen Religionsunterricht ist das interreligiöse Lernen seit der Neukonzeption des Schulfachs auf der Würzburger Synode 1974 ein religionsdidaktisches Grundprinzip (vgl. ausführlich Sajak 2010a, 32–39). Auch in den jüngsten Veröffentlichungen zum Religionsunterricht haben die deutschen Bischöfe die Bedeutung des interreligiösen Lernens betont: Zum einen haben sie in den Kirchlichen Richtlinien für Bildungsstandards in der Sekundarstufe I deutlich einen Gegenstandsbe- reich zu „Religionen und Weltanschauungen“ ausgewiesen (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 28 f.), zum anderen haben sie in ihrer Erklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ ausdrücklich die „Vermittlung grundlegender Kenntnisse des katholischen Glaubens und anderer Konfessionen und Religionen“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 19) als Ziel des Religionsunterrichts festgeschrieben. Auf evangelischer Seite lassen sich seit Beginn der 1970er Jahre analoge Entwicklungen beobachten. Zuletzt haben die Denkschrift der Evangelischen Kirchen in Deutschland „Identität und Verständigung“ (Die Evangelischen Kirchen in Deutschland 1994) und das Expertenpapier des Comenius-Instituts zu den „Grundlegende(n) Kompetenzen religiöser Bildung“ herausgestellt, welche große Bedeutung der Auseinandersetzung „mit anderen religiösen bzw. weltanschaulichen Überzeugungen“ und der Kommunikation „mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen“ (Fischer/ Elsenbast 2006, 56) im Religionsunterricht zukommt.

Die Gründe für diese lehramtliche bzw. kirchenamtlichen Bestätigung interreligiösen Lernens im Religionsunterricht sind offensichtlich: Gerade vom schulischen Religionsunterricht wird bildungspolitisch erwartet, dass er durch die Bearbeitung religionskundlicher, religionstheologischer und nicht zuletzt religionspraktisch-ethischer Fragestellungen einen schulischen Beitrag zur Integration und Zivilisierung von Religion leistet (vgl. Habermas 2001). Schließlich erleben Schülerinnen und Schüler die faktische Multireligiosität unserer Gesellschaft mit all ihren Problemen und Spannungen besonders intensiv. Gerade der konfessionelle Religionsunterricht – soll er denn weiterhin eine Berechtigung in der säkularen Schule haben – muss deshalb einen zentralen Ort interreligiösen und damit auch interkulturellen Lernens bieten (vgl. Sajak 2010a, 3–13). Vor allem das dialogische Lernen aus der Perspektive der abrahamischen Religionen ist von großer gesellschaftlicher

Relevanz. Dabei meint der Terminus „trialogisches Lernen“ keinen Exklusivismus in dem Sinne, dass sich interreligiöses Lernen im schulischen Kontext auf die abrahamischen Religionen beschränken müsse. Natürlich sollen im schulischen Religionsunterricht auch Hinduismus und Buddhismus behandelt werden (vgl. ebd., 269–279). Doch das Attribut „trialogisch“ markiert, dass es bei diesem Ansatz vor allem darum geht, bewusst zu machen, welche Bedeutung die drei großen monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam für die Kulturgeschichte Europas, aber auch für das alltägliche Zusammenleben in dieser Gesellschaft haben (vgl. ausführlich Sajak 2010b).

So schreibt der katholische Religionspädagoge Georg Langenhorst: „Triolog‘ ist ein Kunstwort, das sich über etymologische Sprachlogik hinwegsetzt. [...] Es bezeichnet aber einen Sachverhalt, der in einem anderen Begriff nicht adäquat erfasst wird. Mit ihm lässt sich die auf Begegnung, Austausch und Annäherung abzielende Kommunikation zwischen den drei abrahamischen, den monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam fassen“ (Langenhorst 2008, 289). Und der Judaist Stefan Schreiner führt aus, dass die Wortschöpfung ‚Triolog‘ mittellateinischen Ursprungs sei und bereits seit dem hohen Mittelalter verwendet werde: „Triologisches Prinzip‘ meint dabei die Einsicht, dass nicht nur Judentum und Christentum ihr Selbst aus der Begegnung mit dem jeweils Anderen beziehen, sondern gleiches auch auf den Islam zutrifft, der als ‚drittes Kind Abrahams‘ zu Judentum und Christentum hinzugehört“ (Schreiner 2010, 21). Entsprechend sollen Judentum, Christentum und Islam in ein konstruktives Gespräch gebracht werden, das auf Verstehen, Respekt und Wertschätzung zielt. Gerade die religionsgeschichtliche Verwandtschaft der drei Offenbarungsreligionen in der Vatergestalt des Patriarchen Abraham und die religionstheologische Kongruenz im monotheistischen Glauben an den einen Gott bieten die Chance, Juden, Christen und Muslime zum höchstnotwendigen Großprojekt einer Zivilisierung von Religion samt ihres Konflikt- und Gewaltpotentials in unserer Gesellschaft zusammenzuführen.

2.2 Interreligiöses Lernen ist intrareligiöses Lernen (These 4 bis 6)

Der Begriff des interreligiösen Lernens ist vieldeutig: Seine Bedeutung ist von pädagogischen wie theologischen und damit auch von konfessionellen Perspektiven abhängig. Vor allem in der evangelischen Religionspädagogik ist es inzwischen üblich, den Begriff des interreligiösen Lernens durch eine grundsätzliche Differenz zur traditionellen Weltreligionendidaktik zu definieren. Diese war in den 1960er Jahren im Kontext des so genannten „Hermeneutischen Religionsunterrichts“ entstanden und versuchte, Lernprozesse über nichtchristliche, fremde Religionen durch Informationen und Instruktion im Rahmen des konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu ermöglichen. Die jüngeren evangelischen Ansätze, exemplarisch bei Folkert Rickers, sprechen diesem Lernweg das Prädikat des interreligiösen Lernens im eigentlichen Sinne ab, weil ihm das Kriterium der ‚authentischen‘ Begegnung verschiedener Religionen fehle: „Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täg-

lichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen [...]. Nur auf diese Weise kann die Authentizität des Lernprozesses behauptet werden, die für das interreligiöse Lernen charakteristisch ist“ (Rickers 2001, 875). Es wird deutlich, dass Rickers hier besonderen Wert auf die Begegnung mit Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen legt. Diese Definition ist allerdings nicht unproblematisch: In einem solchen Modell kann interreligiöses Lernen – wenn überhaupt im Raum der Schule – nur außerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts stattfinden. Es gibt auf evangelischer Seite aber auch andere Stimmen. So hat jüngst Bernhard Dressler die Voraussetzungen für eine solche Konzeption interreligiösen Lernens in Frage gestellt: „Nicht zuletzt ist die Diskussion um interreligiöses Lernen durch einen pädagogischen Mythos belastet, den Mythos der Authentizität [...]. Unter den Bedingungen schulischen Unterrichts, der aus prinzipiellen systemischen Gründen ein artifizierlicher Lernraum ist und mit dem ‚wirklichen‘ Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar“ (Dressler 2003, 117). Jede Begegnung, jeder Dialog und jedes gemeinsame Lernen im Raum Schule findet nämlich in einem formellen Setting, mit dem Charakter der Inszenierung und im Modus des Probehandelns statt: Dies gilt z. B. sowohl für das gemeinsame Erarbeiten von Infopostern zu den abrahamischen Religionen in einem multireligiösen Religionsunterricht als auch für die inszenierte Diskussion mit verteilten Rollen zur Frage der Speisegebote. Entsprechend folgert Dressler, dass ein in dieser Weise „dialogisch“ konzipierter Religionsunterricht auf Seiten der Schülerinnen und Schüler voraussetze, was er eigentlich erst in seinen Lernzielen erreichen wolle, nämlich die „Dialogfähigkeit“ in Sachen Religion. Gerade Folkert Rickers akzeptiere laut Dressler „interreligiöses Lernen nur unter Voraussetzungen, die allenfalls ein mögliches Resultat interreligiöser Lernprozesse sein können“ (ebd.).

Im katholischen Bereich wird interreligiöses Lernen eher als eine religionsdidaktische Dimension des schulischen Religionsunterrichts gesehen: Hier ist interreligiöses Lernen ein im schulischen Unterricht initiiertes und arrangiertes Prozess, in dem die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden sollen (vgl. Sajak 2010a). Dies schließt Phasen eines religionskundlichen Unterrichts im Klassenverband, in dem eine Lehrperson über andere Religionen unterrichtet, ebenso ein wie die direkte Begegnung mit Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen durch Besuche und Exkursionen oder die fächerverbindende Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern anderer Konfessionen und Religionen. Zu beachten ist auch, dass religionskundliche Unterrichtssequenzen im konfessionellen Religionsunterricht nie im Sinne einer ‚neutralen‘ religionswissenschaftlichen Information ablaufen können: Schließlich sind weder Schülerinnen und Schüler noch Lehrerinnen und Lehrer religionswissenschaftlich ausgebildete Experten, sondern in der Regel evangelische und katholische Christen, die in ihre christliche Perspektive Informationen z. B. aus dem Islam oder aus dem Buddhismus integrieren. In diesem Sinne ist – um mit Hans-Georg Ziebertz zu sprechen (vgl. Ziebertz 1991, 326) – interreligiöses Lernen dann gegeben, wenn die Ausein-

andersetzung mit religionskundlichen Informationen zu einem intrareligiösen Lernprozess in der Glaubensperspektive von Schülerinnen und Schülern führt (vgl. ausführlich Sajak 2010c, 43–56).

Stephan Leimgruber hat in der Neuauflage seines Handbuchs „Interreligiöses Lernen“ versucht, die beiden referierten gegensätzlichen Definitionen des interreligiösen Lernens miteinander zu verbinden, indem er eine Neuordnung der Begriffe vorgenommen hat. Er spricht jetzt vom interreligiösen Lernen „in einem weiteren Sinne“ und „im engeren Sinne“ (Leimgruber 2007, 20f.). Zum interreligiösen Lernen in einem weiteren Sinne gehören alle „Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden“ (ebd., 20). In diesem Sinne kann das Lesen eines Kinderbuchs über das Leben eines jüdischen Jungen zur Zeit Jesu genauso als interreligiöses Lernen verstanden werden wie die Analyse einer Filmsequenz über die Wallfahrt von Muslimen nach Mekka. Interreligiöses Lernen im engeren Sinne geschieht dagegen „durch das Gespräch in direkten Begegnungen. Im Zentrum steht der Dialog, in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig respektieren und zu verstehen versuchen“ (Leimgruber 2007, 21) und der zur Konvivenz, also zum Miteinander in respektierter Differenz führen soll. Ein solches interreligiöses Lernen im engeren Sinne findet somit da statt, wo in besonderer Weise Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen in einen Dialog gebracht werden. Es ist ein Lernen mit Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen. Die Praxis zeigt allerdings: Ein solches interreligiöses Lernen im engeren Sinne als Begegnungslernen setzt das interreligiöse Lernen im weiteren Sinne voraus: Ohne die Vorbereitung von Begegnung und Dialog durch religionskundliche Unterrichtssequenzen *über* die anderen Religionen in den konfessionellen Lerngruppen wird es kaum fruchtbare Projektarbeit in klassenübergreifenden Lerngruppen geben.

2.3 Interreligiöses Lernen ist aufbauendes Lernen (Thesen 7 bis 9)

Den Rahmen allen interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht bildet die Zielsetzung einer ausgearbeiteten interkulturellen Hermeneutik, wie sie paradigmatisch von dem Religionswissenschaftler Theo Sundermeier entwickelt worden ist: Eine angemessene Begegnung zwischen den Schülerinnen und Schülern auf der einen und den Zeuginnen, Zeugen oder Zeugnissen fremder Religionen auf der anderen Seite ist nur möglich, wenn die „Wand“, also das kulturell oder religiös Trennende als das Konstitutive zwischen den beiden Seiten nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum stehen bleibt (vgl. Sundermeier 1996, 133–136). Das Fremde wird so zum Mitkonstituenten der Identität der Schülerinnen und Schüler. Deshalb gilt es, einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der das Andere, Fremde und Rätselhafte stehen lässt, es aber durch Kommunikation und Austausch zu erschließen versucht. Sundermeier verwendet dafür den Leitbegriff der Konvivenz: **Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Fremden.** „Das macht das Besondere der nach-

barschaftlichen Konvivenz aus, dass diese Spannung von Gegebenem und Gewähltem im Zusammenleben mit dem Fremden unausweichlich ist. Darum muß man den Umgang mit dem Fremden üben“ (ebd., 192). Im religionsdidaktischen Kontext bedeutet dies: Interreligiöses Lernen zielt auf Kompetenzen, mit Hilfe derer Schülerinnen und Schüler die bewusste Wahrnehmung fremder Religionen einüben und sich mit der Andersartigkeit dieser produktiv auseinandersetzen lernen, sodass sie zu einem besseren Verständnis dieser gelangen können. Dieses neue Verständnis verändert dann auch den Standpunkt und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, verändert ihre Identität in dem Sinne, dass sie in einem erweiterten Horizont ihre Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und zu einem abgeklärten und reflektierten Standpunkt in Sachen Religion gelangen. Mit Ulrich Hemel (2000) kann dies als eine erweiterte religiöse Kompetenz umschrieben werden, die durch die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll.

Ulrich Hemels Kompetenzmodell lässt sich auch in den Kirchlichen Richtlinien wiederfinden, in denen jene Kompetenzen beschrieben werden, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit bzw. der Sekundarstufe I im Rahmen des Katholischen Religionsunterrichts erworben haben sollen (vgl. 2.1). Mit den Begriffen dieser Richtlinien können die allgemeinen Kompetenzen für das interreligiöse Lernen wie folgt beschrieben werden (vgl. Sajak 2010c, 36):

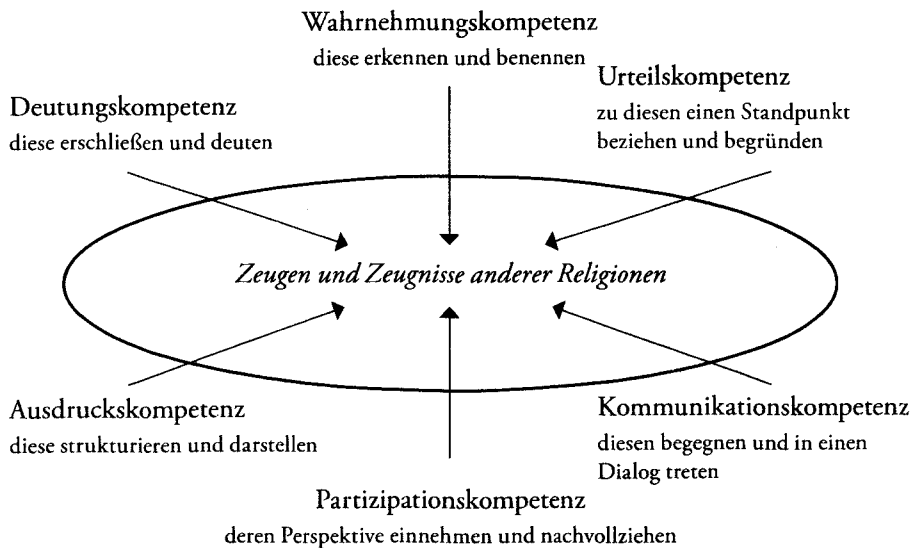


Abb. 1: Interreligiöse Kompetenz und ihre unterschiedlichen Dimensionen

Wie aber verhält es sich über diese Kompetenzen hinaus mit der religiösen Entwicklung der Lernenden? Wie soll die Auseinandersetzung mit fremden Religionen zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht beitragen?

Religionspsychologische Untersuchungen zeigen, dass mit Blick auf den Lernenden und seine religiöse Entwicklung drei verschiedene Altersstufen und mit ihnen unterschiedliche Zielsetzungen zu beachten sind:

- In der Grundschule und in der Unterstufe sollen Erfahrungen der Kinder mit fremden Religionen aufgegriffen und reflektiert werden, um Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken und Verständnis für das Verhalten von andersgläubigen Mitschülerinnen und -schülern zu gewinnen. Interreligiöses Lernen dient also der Orientierung und der Angstbewältigung.
- In der Mittelstufe soll die Begegnung mit fremden Religionen und Weltanschauungen die systematische Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der eigenen Religion anregen und fördern. Interreligiöses Lernen dient nun folglich der Kritik und damit letztendlich der Überwindung der kindlichen, konventionellen Religion.
- In der Oberstufe und dem jungen Erwachsenenalter soll die Begegnung mit fremden Religionen schließlich die Ausbildung einer reflektierten, postkonventionellen Religion fördern, in deren Rahmen die Suche junger Menschen nach einem tragfähigen Sinnkonzept und Lebensmodell möglich werden kann (vgl. Sajak 2010a, 267f.).

Ein unter diesen didaktischen Zielsetzungen konzipiertes interreligiöses Lernen bedarf einer wohlgedachten Methodologie. Das interreligiöse Lernen im Triolog der abrahamischen Religionen kann dies deutlich machen: Wenn Judentum und Islam bereits im evangelischen bzw. katholischen Religionsunterricht der Grundschule mit den genannten Zielsetzungen behandelt werden sollen, bedarf es für die Bildungsprozesse in der Mittelstufe weiterführender Methoden. Überhaupt ist zu überlegen, ob die klassische Methode des deutschen Religionsunterrichts – Sekundärtexte mit Kommentarcharakter kombiniert mit fiktiven Schüler-Geschichten und illustriert mit Fotos und Karten – nicht ergänzt werden muss durch neue Zugänge zu fremden Religionen, wie sie zum Beispiel von der englischen Religionspädagogik entwickelt worden sind und in der dortigen *Religious Education* praktiziert werden: Hier gibt es eine intensive Debatte über religionsphänomenologische Ansätze, die mit Fotos, Postern und Gegenständen arbeiten. Auch in der deutschen Religionspädagogik gibt es inzwischen erste Versuche, diese Methoden auch im konfessionellen Religionsunterricht fruchtbar zu machen (vgl. Meyer 1999, Haußmann 2005 und Sajak 2010c).

Der evangelische Religionspädagoge Johannes Lähnemann hat eine Theorie des aufbauenden Lernens ausgearbeitet, in der die Schullaufbahn in verschiedene Lernphasen gegliedert werden muss, in denen je altersgemäß ein bestimmtes Methodenrepertoire anzuwenden ist (vgl. Lähnemann 2002). So unterscheidet er zwischen

- der 1. und 2. Klasse, in denen interreligiöses Lernen durch bewusste Gestaltung des Schullebens und der Feste mit Blick auf die verschiedenen Religionen und Kulturen initiiert werden kann;
- der 3. und 4. Klasse, in denen Schülerinnen und Schülern mit Hilfe des Personalisierungsprinzips an einem Kind ihrer Alterstufe „exemplarische Erfahrungen verdeutlicht werden“ (Lähnemann 2002, 400);

- der 5. und 6. Klasse, in der größere Zusammenhänge und erste systematische Aufbereitungen des Fremden in den Blick genommen werden können;
- der weiteren Sekundarstufe I bis Klasse 10, in der das Begegnungslernen durch Exkursionen, Besuche von Vertretern fremder Religionen und klassenübergreifender Projektarbeit in der Schule ermöglicht werden sollte;
- der gymnasialen Oberstufe, in der die Arbeit an Quellentexten, solche aus den fremden Religionen selbst wie auch solche aus der Theologie der Religionen, angeregt werden kann.

Selbstverständlich geht es auch Lähnemann nicht um einen stufenbezogenen Methodenmonismus, sondern um eine Akzentuierung des interreligiösen Lernens in den verschiedenen Altersstufen, die den lebensweltlichen Erfahrungen und den anthropogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden soll. Eine andere Systematisierung der Lernwege unternimmt Hans Mendl in seinem Arbeitsbuch für den Religionsunterricht: Er unterscheidet zwischen solchen Methoden, die in performativer Weise auf Sekundärerfahrungen aufbauen (Jugendbücher, Filme, Internetrecherche, Rollenspiele), und solchen, die Primärerfahrungen, also die „[u]nmittelbare Begegnung mit Fremden und Fremdem“ (Mendel 2008, 274) ermöglichen. Hierzu zählt Mendl die Erschließung von Zeugnissen, Räumen, Menschen und gemeinsamen Festen und Feiern. Auch bei ihm gilt: Wichtig ist die Kombination aller Zugänge, damit Schülerinnen und Schüler eine alters- und erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit der eigenen Religion wie den anderen Religionen ermöglicht werden kann.

3 Praxis: Interreligiöses Lernen im Dialog der Kulturen

Eine solche Kombination aller Zugänge kann das folgende Praxisbeispiel illustrieren: Die Gesamtschule am Gluckenstein in Bad Homburg nahm als eine der ersten Schulen am Schulwettbewerb der Herbert Quandt-Stiftung „Dialog der Kulturen“ teil und wurde dort für ihre als Lernwerkstatt angelegte Internetseite www.religio.eu ausgezeichnet. Dieses Projekt hat auch überregional Beachtung gefunden und ist auch in die Publikation der Best-Practice-Beispiele zum dialogischen Lernen aufgenommen worden (vgl. Muth 2010, 194–296).

In einem ersten Schritt des Projekts formulierten die Schülerinnen und Schüler im Ethik- und Religionsunterricht der 10. Klassen Fragen, die sie an das Judentum, Christentum und den Islam stellen wollten. Im Unterricht wurden daraus Themenbereiche gebildet, die in verschiedenen Arbeitsformen (Gruppenarbeit, Referate, Diskussionen, Literaturstudium, Internetrecherche) untersucht wurden. Auch außerschulische Quellen konnten hinzugezogen werden. Zum einen wurden die Eltern über das Projekt informiert und bekamen so die Gelegenheit, mitzudiskutieren, zum anderen wurden Exkursionen zu außerschulischen Lernorten unternommen und Expertenbefragungen durchgeführt. So entwickelten die Schülerinnen und Schüler eine Internetseite, die über Themen der drei monotheistischen Religionen in bestimmten Kategorien wie z. B. „Familie“, „Feste und Bräuche“ oder „Schöpfung“

informiert und die Perspektiven der drei abrahamischen Religionen hierzu erläutert. Zudem hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eigenständig kreativ zu werden, z. B. in Form der Gestaltung von zwei Fotostories über Abraham und Mose, in denen wichtige Lebensabschnitte dieser biblischen Figuren dargestellt wurden. Eine andere Form der kreativen Auseinandersetzung mit dem Thema des Triolog zeigt das Teilprojekt „Basteln für Feste“, bei dem die Schülerinnen und Schüler Requisiten für jüdische Feste herstellten, z. B. etwa Dreidel oder Davidssternkarten. Es bestand auch die Möglichkeit, eigene thematische Schwerpunkte zu setzen. So existiert auf www.religio.eu ein eigener Abschnitt zum Thema Tod, in dem sich Schülerinnen und Schüler in Form eines Films mit dem Thema auseinandersetzen und der auch ein Interview mit einem Bestattungsunternehmer und einer Bewohnerin eines Altenheims aufweist, die ihr Verhältnis zum Tod schildern. Der Nutzer dieser Internetseite kann aber auch sein Wissen in einem von den Schülerinnen und Schülern erstellten Quiz über die drei Religionen testen und in zahlreichen Foren seine Meinung äußern, z. B. über das Tragen eines Kopftuches.



Abb. 2: Internetauftritt www.religio.eu (Gesamtschule am Gluckenstein, Bad Homburg)

Blickt man auf die Fülle der weiteren Beiträge zum „Triolog der Kulturen“, also auf Projektwochen, Podiumsdiskussionen, Gedenkveranstaltungen, Autorenlesungen, Filmproduktionen, Print-Dokumentationen und Internetplattformen, so zeigt sich, dass die Schulenwettbewerbsprojekte zu einem religionsdidaktischen Integrativum

geworden sind: Vieles was im Fachunterricht, im katholischen, evangelischen und jüdischen Religionsunterricht, in Islamkunde, Ethik, Geschichte, Deutsch, Kunst und Musik eingeführt und vorbereitet worden ist, konnte anschließend in jahrgangs- und klassenübergreifenden Großprojekten fruchtbar gemacht werden. Ausgezeichnet wurden deshalb im Wettbewerb vor allem die Schulen, die sich nicht nur mit Portfolio und Abschlussbericht, sondern auch mit der Perspektive einer nachhaltigen Weiterarbeit in Schülerschaft und Kollegium ausgezeichnet hatten. In diesem Sinne bündelt das trialogische Lernen Methoden und Verfahren interreligiösen Lernens in einer exemplarischen und ermutigenden Weise.

4 Literaturhinweise

Eine kompakte Einführung in die Theorie und Praxis interreligiösen Lernens liegt mit dem Werkbuch „Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen“ (Sajak 2010c) vor: In einem ersten Teil wird eine Didaktik der Weltreligionen in Grundzügen umrissen und in den Kontext der Geschichte des interreligiösen Lernens gestellt (11–56). Im zweiten, unterrichtspraktischen Teil folgt eine Einführung in die fünf Weltreligionen Christentum (59–106), Judentum (107–152), Islam (153–204), Hinduismus (205–242) und Buddhismus (253–278) anhand der Auseinandersetzung mit jeweils fünf zentralen Zeugnissen (Bilder, Kultgegenstände, Symbole) dieser Religionen. Dabei werden religionskundliche Informationen über Glaubensvorstellungen und Glaubenspraxis der Weltreligionen mit Sequenzen für den Religionsunterricht verknüpft und entfaltet.

Verwendete Literatur

- DIE EVANGELISCHEN KIRCHEN IN DEUTSCHLAND (1994), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh.
- DRESSLER, BERNHARD (2003), Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 55, H.2, 113–124.
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Red.) (2006), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterricht durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster.
- HABERMAS, JÜRGEN (2001), Glaube und Wissen, Rede zur Verleihung des Friedenspreises am 14. Oktober 2001, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. Oktober 2001, 9.
- HAUSSMANN, WERNER (2005), Glaube gewinnt Gestalt. Lernen mit religiösen Artefakten, in: HAUSSMANN, WERNER/ LÄHNEMANN, JOHANNES (Hg.), Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen, 25–33.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (2002), Türen öffnen – Interreligiöses Lernen als Herausforderung, in: Katechetische Blätter, 127, 397–401.
- LANGENHORST, GEORG (2008), Trialogische Religionspädagogik, Konturen eines Programms, in: Religionsunterricht an höheren Schulen, 51, H. 6, 289–298.
- LEIMGRÜBER, STEPHAN (2007), Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München.
- MENDL, HANS (2008), Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München.
- MEYER, KARLO (1999), Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn.
- MUTH, ANN-KATHRIN (2010), Methodencurriculum für das trialogische Lernen, in: SAJAK, CLAUSS PETER (Hg.) in Zusammenarbeit mit Muth, Ann-Kathrin und Pantel, Angelika, Trialogisch lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze, 175–254.
- RICKERS, FOLKERT (2001), Art. Interreligiöses Lernen, in: METTE, NORBERT/ RICKERS, FOLKERT (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn, 874–881.
- SAJAK, CLAUSS PETER (2010a), Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Neuausgabe, Münster.

- SAJAK, CLAUSS PETER (Hg.) (2010b) in Zusammenarbeit mit Ann-Kathrin Muth und Angelika Pantel, Trialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze.
- SAJAK, CLAUSS PETER (2010c), Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch unter der Mitarbeit von Katrin Gergen-Woll, Barbara Huber-Rudolf und Jan Woppowa, München.
- SCHREINER, STEFAN (2009), Trialog der Kulturen. Anmerkungen zu einer wegweisenden Idee, in: SAJAK, CLAUSS PETER (Hg.) in Zusammenarbeit mit Muth, Ann-Kathrin und Pantel, Angelika, Trialogisch lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze, 18–24.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.) (2004), Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/ Sekundarstufe (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.) (2005), Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.) (2006), Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe, Bonn.
- SUNDERMEIER, THEO (1996), Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG (1991), Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologen des interreligiösen Dialogs, in: Katechetische Blätter, 116, 316–327.