

# Unterricht zu Judentum und Islam als interreligiöses Lernen?

## Versuch einer Orientierung

*Friedrich Schweitzer*

Das Thema dieses Kapitels kann auf den ersten Blick Erstaunen auslösen. Wo und wie soll sich interreligiöses Lernen im christlichen – evangelischen oder katholischen – Religionsunterricht realisieren, wenn nicht im Verhältnis zu Judentum und Islam (und gegebenenfalls auch noch zu weiteren Religionen)? Und soll umgekehrt der Unterricht zu Judentum und Islam etwa kein Beitrag zum interreligiösen Lernen sein? Solche Fragen deuten an, dass hier zunächst ein ganz selbstverständlicher Zusammenhang zu bestehen scheint: Unterricht zu Judentum und Islam ist als interreligiöses Lernen zu begreifen, zu würdigen und entsprechend zu gestalten.

Bei genauerer Betrachtung treten jedoch weitere Fragen hervor. Denn der Unterricht zum Thema Judentum weist im christlichen Bereich eine ganz andere Geschichte auf als der Unterricht zum Thema Islam, und der Ansatz des interreligiösen Lernens ist noch einmal anderen Herausforderungen, Erfahrungen und Einsichten gefolgt, die zumindest nicht in ausschließlicher Weise auf Judentum und Islam bezogen sind (vgl. dazu ausführlicher Schweitzer, 2014). Insofern sind hier offenbar doch unterschiedliche Fragen angesprochen, auch wenn ohne Zweifel zugleich ein innerer Zusammenhang zu bestehen scheint.

Wie genau aber steht es um die Unterschiede und um den Zusammenhang dieser Themen und Perspektiven für den Religionsunterricht? Die Antwort auf diese Frage fällt weit weniger leicht, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Deshalb lohnt es sich, den Unterschieden sowie den verschiedenen möglichen Zusammenhängen genauer nachzugehen, um auf diese Weise Klarheit über die mit dem Unterricht zu Judentum und Islam verbundenen didaktischen Aufgaben zu gewinnen.

## **1. Judentum, Islam und interreligiöses Lernen: Religionsdidaktische Ansätze und ihre Hintergründe**

In diesem Teilkapitel sollen verschiedene didaktische Zugänge zu Judentum, Islam und interreligiösem Lernen jeweils kurz im Blick auf ihre geschichtlichen und theologischen Hintergründe beschrieben werden, um im Anschluss daran die Themenfrage dieses Kapitels – Unterricht zu Judentum und Islam als interreligiöses Lernen? – genauer in den Blick nehmen zu können.

### **1.1 Unterricht zum Judentum**

In der religionsdidaktischen Tradition, wie sie sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat, konnte und kann das Judentum zunächst im Horizont der „Weltreligionen“ gesehen werden, die mehr und mehr zum allgemeinen Themenbestand des Religionsunterrichts gehören (vgl. auf evangelischer Seite etwa Otto, 1964, der hier von „Fremdreligionen“ spricht, Lähnemann, 1977 bezieht sich auf „Weltreligionen“; auf katholischer Seite verlief die Entwicklung etwas anders, vgl. Biemer, 1981; Reck, 1990; Leimgruber, 1995; Überblick Lange, 1994; Trutwin, 2010; Schröder, 2015, vgl. auch Schweitzer, 2014, zur Praxis Lohrbächer, 1993). Je nach theologisch-religionspädagogischer Perspektive erscheint das Judentum dann als Fremd-, Nachbar- oder Schwesterreligion, in allen drei Fällen aber als ein Gegenüber zum Christentum, das seinerseits als eine Weltreligion verstanden wird. Weitere Weltreligionen wie Islam, Buddhismus und Hinduismus gehören ebenfalls zu dieser Aufzählung von Religionen. Inhaltlich geht es bei den Weltreligionen im Religionsunterricht jeweils um deren geschichtliche Entwicklung, ihre dogmatischen Lehren sowie die Ethik – und all dies in vergleichender Betrachtung, beispielsweise zu Mose, Jesus, Mohammad und Buddha, um nur ein klassisches Beispiel zu nennen.

Dass ein solcher allgemeiner Ansatz bei der Weltreligionenperspektive jedoch theologisch ebenso wie didaktisch leicht in eine Irre führen und vor allem über die Besonderheit des auch im Religionsunterricht zu thematisierenden Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum hinwegtäuschen kann, machen exemplarisch die drei Studien der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Christen und Juden“ sichtbar, die zwischen 1975 und 2000 erschienen sind (Neuausgabe EKD, 2002). An den Ergebnissen dieser Dialog- und Verständigungsbemühungen, wie sie dann im Jahr 2000 zusammenfassend formuliert werden, wird sichtbar, dass hier sowohl historische als auch theologische Besonderheiten wahrgenommen werden müssen, durch die das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum ein ganz bestimmtes, man kann auch sagen: im guten und schlechten Sinne einmaliges Gepräge besitzt. Es geht nicht einfach um zwei Weltreligionen, sondern um eine unverwechselbare Geschichte dieser beiden Religionen miteinander.

So heißt es in der Studie von 2000: „In den folgenden Fragen hat sich ein Einverständnis herausgebildet, das für alle Gliedkirchen gelten kann. Dabei wurden fünf benannt:

- Die Absage an den Antisemitismus
- Das Eingeständnis christlicher Mitverantwortung und Schuld am Holocaust
- Die Erkenntnis der unlösbaren Verbindung des christlichen Glaubens mit dem Judentum
- Die Anerkennung der bleibenden Erwählung Israels
- Die Bejahung des Staates Israel“ (EKD, 2002, S. 116).

Diesen Formulierungen ist zunächst anzumerken, dass sich das Verhältnis des Christentums zum Judentum vorbei an der unheilvollen Geschichte dieses Verhältnisses, die im Holocaust kulminierte, nicht verstehen und auch nicht thematisieren lässt. Ebenso deutlich ist auch, dass hier sehr weitreichende theologische Fragen und Herausforderungen angesprochen sind, wenn von einer „unlösbaren Verbindung des christlichen Glaubens mit dem Judentum“ sowie der „Anerkennung der bleibenden Erwählung Israels“ die Rede ist. Denn was bedeutet dies für den christlichen Glauben, in dessen Zentrum doch der Glaube an Jesus Christus steht, der vom Judentum gerade nicht geteilt wird? Gibt es dann eine Erwählung vorbei an diesem Christus-Glauben?

Solche Fragen können hier nicht im Einzelnen diskutiert werden. Sie machen aber deutlich, dass der christliche Religionsunterricht im Verhältnis zum Judentum vor Fragen steht, wie sie sich im Blick auf keine andere Religion stellen. Theologische und geschichtliche Fragen sind dabei aufs Engste miteinander verwoben, eben in der Weise, wie sich dies aus der gemeinsamen Geschichte dieser beiden Religionen miteinander ergibt. Dies schließt ein, dass der Religionsunterricht bei diesem Thema nur dann seiner Aufgabe gerecht werden kann, wenn er vor solchen Fragen nicht Halt macht.

Weitere Aspekte und Herausforderungen sind in der oben wiedergegebenen Formulierung mit dem „Eingeständnis christlicher Mitverantwortung und Schuld am Holocaust“ angesprochen. Der christliche Religionsunterricht schließt auch eine Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit solcher „Mitverantwortung und Schuld“ ein und kann sich deshalb auch der Befassung mit dem Thema Holocaust nicht entziehen wollen. Gleichzeitig ist es wichtig, Unterricht zum Thema Judentum nicht etwa mit einer Unterrichtseinheit zum Holocaust oder zum Antisemitismus zu verwechseln, da diese beiden Themen auf Probleme verweisen, die zwar mit der gemeinsamen Geschichte von Christentum und Judentum zusammenhängen, am Ende aber eben das Christentum (und andere Nicht-Juden) betreffen, jedoch nicht das Judentum (vgl. dazu Lohrbächer et al., 1999, unter dem Aspekt der Erinnerung Boschki, 2015). Einstellungen zum Judentum betreffen in erster Linie immer diejenigen, bei denen sich solche Haltungen finden, nicht hingegen diejenigen, auf die sie sich beziehen.

Um es noch einmal zugespitzt zu formulieren: Religionsunterricht zum Thema Judentum bedarf zwingend einer theologischen Dimension, bei der es um den christlichen Wahrheitsanspruch im Verhältnis zum Judentum geht, und er muss auch ein selbstkritisches Verhältnis zur Geschichte des Christentums einschließen, insbesondere im Blick auf den Holocaust.

## 1.2 Unterricht zum Islam

Zum Islam kann bislang noch auf keine kirchlichen Verständigungsbemühungen verwiesen werden, die den EKD-Studien zu „Juden und Christen“ vergleichbar wären (mit religionspädagogisch eher problematischen Zuspitzungen vgl. EKD, 2006: „Klarheit und gute Nachbarschaft“, Diskussion dazu Miksch, 2007). Auch für den Religionsunterricht stehen noch keine umfassenden Übersichts-darstellungen zur Verfügung (Ansätze bei Lähnemann, 1998, mit katholischem Schwerpunkt Isik & Tautz, 2016). Schon daran ist abzulesen, dass das Verhältnis zwischen Christentum und Islam einer anderen Geschichte gefolgt ist als das zwischen Christentum und Judentum. Sieht man von mittelalterlichen Begegnungen ab, die mitunter in einem etwas verklärenden Licht gesehen werden („Andalusien als Paradies“ der Religionskonvivenz, kritisch dazu Fernández-Morera, 2016, vgl. auch Cohen, 2003) sowie von den – im Islam freilich unvergessenen – Kreuzzügen im Mittelalter, sind für die aktuelle Begegnung zwischen Christentum und Islam vor allem die Folgen von (Arbeits-)Migration und Flucht bedeutsam geworden. Zugespitzt: Erst mit der verstärkten Präsenz des Islam in Deutschland und Europa wurde er auch zu einem Thema von Theologie und Kirche. Damit geht es – wiederum anders als im Falle des Judentums – primär um das Zusammenleben in einer nunmehr von Menschen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit geprägten Gesellschaft. Die bisherigen Stellungnahmen der Kirche – etwa die erwähnte EKD-Handreichung „Klarheit und gute Nachbarschaft“ – machen deutlich, dass der Prozess der Verständigung noch ganz am Anfang steht (als weitere kirchliche Stellungnahmen vgl. auf evangelischer Seite EKD, 2000 und 2003).

Unvergesslich eingeprägt haben sich vielen Menschen zudem die apokalyptischen Bilder des 11. September 2001, die seither für viele als trauriges Symbol für islamischen Fundamentalismus und Terrorismus gelten. Darauf war die terroristische Attacke wohl auch mit angelegt, und die Medien haben das Ihre getan, die schrecklichen Bilder im menschlichen Gedächtnis zu verewigen und weltweit einzuprägen.

Auch über die Hintergründe des 11. September kann hier nicht weiter gehandelt werden. Religionsdidaktisch entscheidend ist aber die Einsicht, dass Unterricht vorbei an diesen und anderen medialen Präsentationen des Islam kaum möglich ist. Damit ist nicht gemeint, dass entsprechende Darstellungen nun auch Einzug in den Religionsunterricht halten sollten, wohl aber dass eine

Auseinandersetzung mit dem in Deutschland und Europa vorherrschenden medialen Bild von Islam und Muslimen unumgänglich ist.

Doch dürfen solche eher gesellschaftsbezogenen didaktischen Überlegungen auch in diesem Falle nicht dazu führen, die wesentlich theologischen Fragen aus dem Blick zu verlieren. Im Falle des Verhältnisses zwischen Christentum und Islam liegen freilich auch diese anders als im Verhältnis zum Judentum. Schon aus geschichtlichen Gründen ist ausgeschlossen, in der Bibel Bezüge auf den erst viel später entstandenen Islam zu finden. Umgekehrt bezieht sich jedoch der Koran auf Judentum und Christentum, in deren Kontinuität er sich selber sieht (vgl. etwa Koran 5:46). Aus der Perspektive des Korans stellen die drei Religionen bzw. ihre Heiligen Schriften dabei nicht etwa eine gleichberechtigte Einheit dar, sondern kommt allein dem Koran der Anspruch unverfälschter Offenbarung zu. Dass Christen und Muslime (wie auch Juden) an denselben Gott glauben, ist aus der Perspektive des Koran jedoch eine nicht antastbare Wahrheit, während Christen häufig dazu tendieren, diese Fragen zumindest offen zu halten (vgl. bspw. EKD, 2003). Trennend ist auf jeden Fall, dass der Islam Jesus Christus nicht als Gottes Sohn sehen kann und damit im Widerspruch zum Zentrum des christlichen Glaubens steht (s. etwa Koran 19:35). Auch wenn sich neuere Auslegungen etwa zu Sure 19 zu Recht gegen allzu oberflächliche Wahrnehmungen solcher Gegensätze im christlichen und muslimischen Glauben wenden, kommen doch auch sie am Ende nicht an der Feststellung konstitutiver Glaubensunterschiede vorbei (vgl. als Beispiel Korchide & von Stosch, 2018, S. 289–302).

Auch für den Unterricht zum Thema Islam gilt also, dass er sowohl besondere historische und gesellschaftliche Bezüge berücksichtigen muss wie auch theologische Fragen. Gerade die theologischen Fragen sind dabei noch viel weniger geklärt als im Falle des Judentums, und sie lassen sich auch kaum sinnvoll mit geläufigen Schemata wie Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus abbilden. Denn solche Schemata, die auf alle Religionen passen sollen, bleiben im Blick auf die komplexe Beziehung zwischen Christentum und Islam viel zu allgemein und können daher kaum zu Verständigung oder weiterführender Aufklärung beitragen (s. dazu noch unten).

### 1.3 Interreligiöses Lernen

Der Ansatz des interreligiösen Lernens ging und geht nicht vom Unterricht über eine bestimmte Religion aus, sondern eher allgemein von religiöser Vielfalt oder eben, wie heute zumeist gesagt wird, von der religiös-weltanschaulichen Pluralität, die im 21. Jahrhundert zu einer Signatur der Gegenwart geworden ist (vgl. mit Blick auf den Religionsunterricht EKD, 2014). Mit dieser religiösen Vielfalt verbinden sich konkurrierende Wahrheitsansprüche, da Religionen in aller Regel von einer bestimmten Offenbarungswahrheit oder einer ähnlichen

Gewissheitserfahrung ausgehen, die sich von anderen unterscheidet. Insofern stellt sich als zentrales Bezugsproblem des interreligiösen Lernens die Frage dar, wie mit konkurrierenden religiösen Wahrheitsansprüchen umgegangen werden soll.

In der Religionspädagogik hat ein interreligiöser Ansatz seinen ersten Ausdruck im United Kingdom gefunden, wo seit den späten 1960er Jahren zumindest in einem Teil der Schulen ein Multi-Faith-Unterricht angestrebt wird (vgl. Copley, 1997; Hull, 1984; Jackson, 1997). In Deutschland gilt der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ als das erste Modell, das in diesem Sinne einen interreligiösen Ansatz verfolgt hat (vgl. Doedens & Weiße, 1997, zur aktuellen Situation mit ihren Umbrüchen vgl. Bauer, 2019; Härle, 2019), aber daneben gibt es inzwischen auch eine ganze Anzahl religionspädagogischer Entwürfe, die dem interreligiösen Lernen oder der interreligiösen Bildung, wie zutreffender formuliert werden sollte, gewidmet sind (vgl. evangelisch u. a.: Nipkow, 1998; Lähnemann, 1998; Willems, 2011; Schweitzer, 2014; Meyer, 2019, katholisch u. a.: Leimgruber, 1995; Schambeck, 2013).

Als zwar nicht unproblematische, aber noch immer hilfreiche Orientierung wird beim interreligiösen Lernen in der Regel auf die bereits genannte Unterscheidung zwischen Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus verwiesen (vgl. als am weitesten ausgearbeitet Darstellung dieser Unterscheidung Schmidt-Leukel, 2005). Bekanntlich gehen *exklusivistische* Haltungen davon aus, dass allein die eigene Offenbarungswahrheit gelten kann, während die *inklusive* Haltung versucht, andere Wahrheitsansprüche in den eigenen Horizont zu integrieren, indem ihnen zumindest bestimmte Elemente von Wahrheit oder eben ein gewisser Wahrheitsgehalt zugesprochen oder zugestanden wird. Beim *Pluralismus* schließlich wird versucht, den verschiedenen Wahrheitsansprüchen gleichermaßen Wahrheit einzuräumen, mitunter auch um den Preis eines Relativismus, für den alle religiösen Überzeugungen gleichermaßen nur relativ wahr sein können. Problematisch ist diese Einteilung insofern, als sie stark vergrößert und mit ihrer holzschnittartigen Typologie Zwischenpositionen oder Mischformen und -modellen keinen Raum bietet. Konkrete Menschen entsprechen in ihren Überzeugungen aber nur selten solchen einfachen Typologien, weshalb besonders entsprechende Einordnungen einzelner Personen, aber auch von Gruppen abzulehnen sind. Auch kann gefragt werden, ob die drei beschriebenen Haltungen insofern erschöpfend sind, als keine Alternativen dazu mehr denkbar wären. Auf jeden Fall aber sollten solche Typologien die genauere Befassung mit unterschiedlichen religiösen Positionen oder Wegen nicht ersparen. Weithin als problematisch beurteilt wird der dabei häufig als Lösungsmöglichkeit für Konflikte angesehene Relativismus schließlich aber auch deshalb, weil er implizit eine „Gottesperspektive“ für sich in Anspruch nimmt, aus der heraus sich die Relativität religiöser Wahrheitsansprüche beurteilen lasse.

In der religionspädagogischen Literatur stehen beim interreligiösen Lernen

sodann die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund, die durch religionspädagogische Lern- oder Bildungsangebote wie den Religionsunterricht unterstützt werden sollen. Inzwischen wird dafür weithin auch der Begriff der interreligiösen Kompetenz verwendet (vgl. u.a. Schweitzer, 2014; Willems, 2011; Schambeck, 2013). Dieser bezeichnet dann etwa das für den Umgang mit religiös-weltanschaulicher Pluralität erforderliche *Wissen*, ein darauf aufbauendes weiterreichendes *Verstehen* etwa als *Deutungsfähigkeit* sowie, das wird besonders häufig hervorgehoben, die Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme* (zu diesem Verständnis interreligiöser Kompetenz vgl. bes. Schweitzer et al., 2017, als Hintergrund: Benner et al., 2011). Diese Fähigkeit wird beim interreligiösen Lernen deshalb als so wichtig angesehen, weil es hier grundsätzlich um unterschiedliche Perspektiven geht und ein Verstehen erst dann möglich wird, wenn verschiedene Perspektiven eingenommen oder zumindest nachvollzogen werden können. Weiterhin kann zur interreligiösen Kompetenz auch eine Haltung der *interreligiösen Offenheit* gezählt werden, die wiederum mit Begriffen wie Toleranz, Respekt oder wechselseitiger Achtung umschrieben werden kann. All dies wiederum gilt dann auch als Voraussetzung einer entsprechenden *Handlungsfähigkeit* etwa in Begegnungssituationen, wobei sich die Ausbildung einer solchen Fähigkeit zumeist der Überprüfung besonders im Bereich der Schule entzieht.

Wie vor allem der Begriff des Wissens anzeigt bzw. impliziert, lässt sich der Ansatz des interreligiösen Lernens in der Praxis konkret nur so anwenden, dass dann doch immer bestimmte Religionen, auf die sich ein solches Wissen bezieht, in den Blick genommen werden. Ein interreligiöses Wissen gleichsam als solches, also ohne den Bezug auf bestimmte Religionen, bliebe eine reine Abstraktion und nicht zuletzt didaktisch sinnlos, auch wenn religionsübergreifende, etwa religionswissenschaftliche Sichtweisen damit keineswegs ausgeschlossen sein sollen. Insofern kommt es damit faktisch zu einer Annäherung des interreligiösen Lernens an den Unterricht etwa zu Judentum und Islam. Ebenso lassen sich Fähigkeiten wie die religionsbezogene Perspektivenübernahme nicht einfach in abstrakter Form erwerben oder einüben, sondern nur in der Begegnung mit konkreten anderen religiösen Traditionen oder auch mit Personen, die verschiedenen religiösen Traditionen angehören.

Interreligiöses Lernen lässt sich insofern auch als Verallgemeinerung verstehen, die u.a. aus dem Unterricht über bestimmte Religionen erwächst. Umgekehrt kann der Unterricht zu bestimmten Religionen dann als Beitrag zum interreligiösen Lernen verstanden werden, sofern dabei über das Vertraut-Werden mit einer bestimmten anderen religiösen Tradition auch weiterreichende Fähigkeiten erworben werden. Die zusammenfassende Perspektive interreligiösen Lernens oder interreligiöser Bildung kann so gesehen sinnvoll sein, gerade auch in religionsdidaktischer Hinsicht, aber sie muss in (selbst-)kritisch reflektierter Weise eingesetzt werden, damit daraus keine bloße Abstraktion wird. Ein interreligiöses Lernen „an sich“ kann es kaum geben.

## 1.4 Der Bezug auf Judentum und Islam als Überwindung interreligiöser Abstraktionen

Vor allem Karl Ernst Nipkow hat in seiner großangelegten Darstellung „Religionspädagogik im Pluralismus“ schon vor mehr als 20 Jahren versucht, ein abstraktes Verständnis von interreligiösem Lernen zu überwinden (vgl. Nipkow, 1998). Deshalb geht er in jeweils eigenen Kapiteln und also bewusst getrennt voneinander den beiden Themen von Judentum einerseits und Islam andererseits religionspädagogisch nach.

Bezeichnend sind schon die von ihm dabei gewählten Überschriften: „Juden und Christen – ökumenische Hermeneutik schmerzenden Erinnerns und Lernens“ und „Christentum und Islam – Herausforderungen interreligiösen Lernens durch eine nachbiblische Offenbarungsreligion als Nachbarschaftsreligion“ (vgl. Nipkow, 1998, S. 359, 397). In diesen Kapiteln wird die jeweils besondere Beziehung und Beziehungsgeschichte zwischen dem Christentum und diesen beiden Religionen detailreich herausgearbeitet. Für Nipkow führt dies darüber hinaus dazu, dass für den Umgang der Religionen miteinander jeweils unterschiedliche Regeln formuliert werden müssen – im Blick auf das Judentum also andere als im Blick auf den Islam. Der Begriff des „interreligiösen Lernens“ werde dabei „von innen förmlich aufgesprengt“: „Jedes Sprechen mit und Lernen von anderen im Felde der Religionen hat es jeweils mit einem so eigenen Gegenüber zu tun, und das gilt gegenseitig, dass jedes historisch entstandene besondere Verhältnis auf spezifische Weise hermeneutisch und religionsdidaktisch gewürdigt werden muss“ (S. 390).

Im Falle des Judentums hebt Nipkow drei Schwerpunkte hervor:

- „Ein *erster* thematischer Schwerpunkt ist der Sachverhalt *kirchlichen Antijudaismus und christlichen Antisemitismus*“ (S. 390);
- als zweiten Schwerpunkt nennt er „ein Lernen als *Eintauchen in das gegenwärtige jüdische Leben*“ (S. 392);
- der dritte thematische Schwerpunkt wird mit „*Geschichte von Juden und Christen in diesem Jahrhundert*“ (gemeint ist das 20. Jahrhundert) beschrieben (S. 393).

Dem werden sodann wiederum spezifische, auf das Verhältnis zwischen Christentum und Judentum bezogene „hermeneutische Regeln“ zugeordnet, die hier ebenfalls wiedergegeben werden sollen:

- „*dem Anderen von seiner Anderheit sehen und ihm vertrauen*“ (S. 394);
- „*die menschliche Natur und die geschichtliche Wirklichkeit schonungslos realistisch auszulegen*“ (S. 395);
- „*In der Deutung des Leidens und Sterbens des jüdischen Volkes und des Leidens und Sterbens Jesu Christi sind verbindende theologische Deutungsmuster zu bewahren*“ (S. 395);



– „die *individuelle Weise gläubigen Verstehens* zu würdigen“ (S. 396).

Diese Schwerpunkte und hermeneutischen Regeln lassen sich für Nipkow, wie hier nur angedeutet werden kann, nur auf dem Hintergrund einer historisch konkreten Darstellung der Entwicklung des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum verstehen und begründen. Zusammengenommen machen sie deutlich, dass diese Begegnung auch faktisch immer unter besonderen historischen, aber auch theologischen Vorzeichen steht.

Diese letzte Feststellung gilt analog, aber inhaltlich doch in ganz anderer Weise auch für das Verhältnis zwischen Christentum und Islam. In diesem Falle formuliert Nipkow zwar keine vergleichbaren Schwerpunkte und hermeneutischen Regeln wie für das Verhältnis zum Judentum, aber die Darstellung verfolgt doch eine erkennbar analoge Absicht. Besonders hervorgehoben werden hier die „Glaubensfragen“, die aus der Begegnung zwischen Christentum und Islam erwachsen, der „Islam als Offenbarungsreligion“, aber eben auch ethische Perspektiven einer gemeinsam getragenen Friedenspädagogik, des Einsatzes für soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte sowie und nicht an letzter Stelle gegen Gewalt (S. 415–447).

Nipkows Überlegungen zusammenfassend lassen sich die als Überschriften zu seinen Teilkapiteln zu Judentum und Islam gewählten Formulierung – „Juden und Christen – ökumenische Hermeneutik schmerzenden Erinnerns und Lernens“ und „Christentum und Islam – Herausforderungen interreligiösen Lernens durch eine nachbiblische Offenbarungsreligion als Nachbarschaftsreligion“ – so verstehen: Mit dem Bezug auf Judentum und Islam geht es um die Überwindung eines lediglich abstrakten Verständnisses interreligiösen Lernens, das weder auf die jeweils besonderen theologischen Beziehungen achtet noch auf die historischen Verankerungen dieses Verhältnisses, obwohl beide Aspekte bei entsprechenden Begegnungen unausweichlich präsent sind und entsprechend didaktisch berücksichtigt werden müssten.

## **1.5 Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam „Im Zeichen Abrahams“: „Trialogische“ Ansätze**

Schon seit langem spielen bei der Begegnung zwischen Judentum, Christentum und Islam Ansätze eine Rolle, die interreligiöse Begegnung aus der Zusammengehörigkeit dieser drei Religionen verstehen. Leitend ist dann der Begriff der „abrahamitischen“ Religionen, was im Sinne eines gemeinsamen Ursprungs in der Gestalt des Abraham verstanden wird. Neuerdings wird hier auch vom „Trialog“ gesprochen – mit einem Kunstbegriff, der den „Dialog“, der sich nur auf zwei Beteiligte bezieht, um einen dritten Beteiligten erweitert (vgl. Schreiner, 2010). Welchen didaktischen Gewinn verspricht ein solches Vorgehen? Was trägt es dazu bei, der drohenden Gefahr der Abstraktion zu entgehen?

Tatsächlich gibt es inzwischen mehrere Beispiele für einen solchen trialogisch-abrahamitischen Ansatz, die sich auch in entsprechenden Sammelbänden dargestellt finden (vgl. Baur, 2007; Sajak, 2010). Darüber hinaus hat Georg Langenhorst einen systematischen Entwurf vorgelegt: „Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam“, wobei er sich besonders auf Arbeiten von Hans Küng und Karl-Josef Kuschel beruft (Langenhorst, 2016). Kuschel selbst hat schon früher den großangelegten Entwurf zur Gestalt des Abraham in den drei Religionen publiziert, der allerdings nicht speziell religionspädagogisch angelegt ist (vgl. Kuschel, 1994). Langenhorst fordert im Anschluss daran programmatisch eine „tiefgreifende *Besinnung auf gemeinsame Wurzeln, gemeinsame Werte und gemeinsame Handlungsoptionen*, gerade angesichts von ungelösten Konflikten und fundamentalen Herausforderungen“ (Langenhorst, 2016, S. 13). Auch wenn Langenhorst also durchaus „Verbindendes *und* Trennendes im Verhältnis der drei Religionen zueinander wahrnimmt“ (S. 18), fordert er doch vor allem, „neu *Andersglaubende* als *Andersglaubende* zu entdecken, als Menschen, die sich nicht primär durch Differenz auszeichnen, sondern verbunden sind in der grundlegenden Beheimatung einer auf Gott vertrauenden gläubigen Weltsicht“ (S. 19). Abraham soll hier den religionsverbindenden Dialog tragen.

Es steht außer Zweifel, dass der die drei Religionen miteinander verbindende – wenn man so will: „abrahamitische“ – Monotheismus auch besondere Potentiale für interreligiöses Lernen in sich trägt. Insofern ist der Gedanke eines Dialogs durchaus bestechend. Es sollte aber auch nicht übersehen werden, dass das Christentum aus der Perspektive von Judentum und Islam gerade im Blick auf den Monotheismus als Abweichung wahrgenommen wird – bis hin zu dem Vorwurf von muslimischer Seite, im Christentum würden eigentlich drei Götter verehrt, weshalb diese Religion mit ihrer Vorstellung von Dreifaltigkeit das Grundanliegen des Monotheismus verletze. Bekanntlich unterliegt der Koran dabei dem Missverständnis, Maria werde im christlichen Glauben als Göttin verehrt (vgl. Koran 5:116), aber natürlich gehört die richtig verstandene göttliche Dreifaltigkeit (Trinität) tatsächlich konstitutiv zum christlichen Glauben und findet sich entsprechend in den grundlegenden christlichen Bekenntnissen. So einfach steht es offenbar nicht mit einer abrahamitischen Einheit im Monotheismus.

Dazu kommt, dass Abraham in den drei Religionen tatsächlich eine sehr unterschiedliche Rolle spielt, sowohl von der Geschichte her als auch in der alltäglichen Religionspraxis. Für das Judentum beginnt mit Abraham die Geschichte des Volkes Israel, gemäß der Verheißung in Gen 12, 2: „ich will dich zum großen Volk machen“. Für den Koran ist Abraham einer der ersten, die sich konsequent von einem Polytheismus abwenden. Für Christen hingegen mag er mit Paulus ein Vorbild im Glauben sein (Röm 4), aber Abraham spielt hier doch keine vergleichbar hervorgehobene Rolle. Dies gilt nicht nur für die christliche

Theologie oder für die Geschichte des Christentums, sondern es gilt auch für die religiöse Praxis. Im Christentum ist Abraham eben nicht mehr als eine Gestalt aus dem Alten Testament – eindrücklich und vielleicht bewundernswert, aber gewiss kein christlicher Religionsstifter. Viele Christen kennen die Abrahamgeschichten in der Bibel, aber daraus erwächst kein persönliches Verhältnis zu ihm, das sich grundsätzlich von anderen biblischen Figuren unterscheidet.

Bei Langenhorsts Darstellung fällt zudem auf, dass die trennende Geschichte zwischen Christentum und Judentum, aber auch zwischen Judentum und Islam für den Ansatz bei Abraham im Dialog offenbar keine hervorgehobene Rolle spielen soll. Sie gehört für ihn wohl zu den Trennungen, die zugunsten der verbindenden Elemente eher zurückgestellt werden sollten. Aber kann insbesondere eine Begegnung zwischen Judentum und Christentum vorbei am Holocaust gelingen? Hier wiederholen sich offenbar die kritischen Anfragen, die Nipkow im Blick auf die Abstraktheit interreligiöser Ansätze formuliert hatte. Das Bewusstsein für die theologischen und historischen Voraussetzungen verschiedener Religionsbegegnungen ist auch für interreligiöses Lernen konstitutiv.

## 1.6 Gelehrte oder gelebte Religion unterrichten?

Im Rahmen des traditionellen sogenannten Weltreligionenansatzes, der lange Zeit beim Religionsunterricht zu nicht christlichen Religionen vorherrschend war, standen in der Regel die (Entstehungs-)Geschichte und die zentralen Lehren oder Dogmen der verschiedenen Religionen im Zentrum. Dies brachte es mit sich, dass auch ein entsprechender geographischer Schwerpunkt in Arabien oder im Fernen Osten bestimmend war, eben weil dort etwa Mohammad und Buddha gelebt und gewirkt haben. Der Hinduismus führte dann zwangsläufig nach Indien, der Zen-Buddhismus nach Japan usw. Die Heiligen Schriften der jeweiligen Religion, wie sie von den vorzugsweise dabei berücksichtigten „großen Theologen“ ausgelegt werden, bildeten dazu dann eine Entsprechung, häufig allerdings in vereinfachter Form.

Gegenüber dieser historischen, geographischen und dogmatischen Grundorientierung in der Religionsdidaktik der Weltreligionen hat als einer der ersten der englische Religionspädagoge Robert Jackson einen grundlegend neuen Weg eingeschlagen. Schon vor 30 Jahren veröffentlichte er gemeinsam mit Eleanor Nesbitt qualitativ-empirische Untersuchungen zu Hindu-Kindern in Großbritannien und machte darauf aufmerksam, dass sich die gelebten Formen in diesem Falle des Hinduismus doch stark von der im Weltreligionenansatz üblichen Darstellungsform des Hinduismus unterschieden (vgl. Jackson & Nesbitt, 1993). Später fügte er dieser Kritik noch die für die traditionelle Religionsdidaktik ebenfalls geradezu grundstürzende Einsicht hinzu, dass schon der „Hinduismus“ eine westliche Konstruktion darstelle (vgl. Jackson, 1997). Tatsächlich gebe es diese vermeintliche Weltreligion also gar nicht. Vor der Ankunft der Eng-

länder auf dem indischen Sub-Kontinent sei niemand auf die Idee gekommen, von einer „Religion des Hinduismus“ zu sprechen. Und mehr noch: Jackson machte die Beschreibung gelebter Religionsformen in Großbritannien auch zum Ausgangspunkt für einen Religionsunterricht, der sich fortan – nicht nur beim Hinduismus – auf im eigenen Land gelebte Formen verschiedener Religionen beziehen sollte (vgl. zusammenfassend Jackson, 2019).

Dieser Neuansatz hat weit über das United Kingdom hinaus ein großes Echo gefunden. Wie auch die Bildungsplananalysen sowie die Befunde aus der Religionslehrerbefragung im vorliegenden Band zeigen, ist dies auch für Deutschland zu konstatieren, auch wenn sich der Religionsunterricht hierzulande nur selten in so konsequenter Form auf in Deutschland empirisch zu erfassende Formen der gelebten Religion beziehen dürfte, wie dies von Jackson gefordert wird. Nicht zuletzt fehlt es dafür vielfach bereits an empirischen Grundlagen, die einen solchen Unterricht allererst ermöglichen. Selbst im Falle des Islam, der inzwischen in Deutschland weit verbreitet ist, reichen die zum in Deutschland gelebten Islam verfügbaren Befunde noch kaum für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung aus. Die mitunter in Schulbüchern stattdessen gebotenen Äußerungen, die muslimischen oder jüdischen Jugendlichen in den Mund gelegt werden, (vgl. in diesem Band dazu S. 71 ff.), bieten dafür sicher keinen Ersatz. Im Falle etwa des gelebten Buddhismus fehlt es für Deutschland noch ganz an einer entsprechenden Forschung.

(Religions-)Pädagogisch leuchtet der Bezug auf die gelebten Formen verschiedener Religionen im jeweiligen (europäischen) Land unmittelbar ein. Es sind ja eben diese Formen, denen Kinder und Jugendliche heute besonders beim Islam alltäglich begegnen, bis hinein in den eigenen Schulalltag. Wenn es in Deutschland inzwischen an vielen Orten beispielsweise Moscheen gibt, kann es kaum einleuchten, immer nur Bilder zu Mekka oder Isfahan zu zeigen.

Den Religionsunterricht *allein* auf gelebte Formen von Religion beschränken zu wollen leuchtet aber ebenfalls nicht ein (vgl. Schweitzer, 2014). Das käme im Blick auf das Christentum dem Versuch gleich, den religiösen Sinn des Weihnachtsfestes vorzugsweise am Gebrauch von Lametta oder Weihnachtskerzen erläutern zu wollen. Zumindest zur Vertiefung bleibt der Bezug auf Geschichte und Lehren der verschiedenen Religionen unerlässlich, weil nur auf diese Weise der Resonanzraum erschlossen werden kann, in dem sich die gelebten Formen von Religion in Nähe oder Distanz zu den religiösen Traditionen doch immer bewegen.

Für Unterricht zu Judentum und Islam bedeutet dies, dass nicht einfach nur ein Gleichgewicht zwischen historischen und aktuellen Bezügen hergestellt werden sollte, sondern dass beides im Idealfall ineinandergreift: das Verständnis der weiterreichenden Hintergründe in Geschichte und Lehren, auf die sich gelebte Formen von Religion beziehen, und die gelebten Formen von Religion, durch

welche die religiösen Traditionen allererst ihre aktuell-alltäglich praktische Auslegung gewinnen und immer wieder neu und anders lebendig werden können.

Auch dabei stellen sich im Blick auf das Judentum andere Aufgaben als beim Islam. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen in Deutschland erscheint das Judentum leicht nur als eine geschichtlich ferne Größe, weil es mit der biblischen Zeit assoziiert wird, während der Islam ähnlich rasch etwa mit den allgegenwärtigen Präsentationsformen in den Medien gleichgesetzt und dann vor allem mit Politik, Fundamentalismus und Gewalt in Verbindung gebracht wird. Aus der Notwendigkeit, auf solche Schwierigkeiten differenziert einzugehen, ergeben sich wichtige Kriterien für den Unterricht zu Judentum und Islam.

## 1.7 Judentum und Islam – Religionsunterricht oder Religionskunde

Der Religionsunterricht in England und Wales, der sich seit den späten 1960er Jahren im Anschluss an den einflussreichen Religionswissenschaftler Ninian Smart verstärkt interreligiös ausrichtete – oder genauer formuliert, einem sogenannten *Multifaith-Modell* folgte, war lange Zeit ganz auf ein möglichst neutral-darstellendes Vorgehen im Sinne des „*teaching/learning about*“ (religion) fokussiert (Überblick zu den Entwicklungen: Copley, 1997). Da die so dargestellten religiösen Inhalte den Schülerinnen und Schülern aber als recht langweilig erschienen und weil sich die bloß darstellende Zielsetzung für den Religionsunterricht auch religionspädagogisch und bildungstheoretisch zu wenig anspruchsvoll erwies, kam dazu seit den 1980er Jahren als zweite Dimension das „*learning from*“ (religion), vor allem im Anschluss an den englischen Religionspädagogen Michael Grimmitt (vgl. Grimmitt, 1987). Hier ging und geht es dann darum, dass die Kinder und Jugendliche von den Religionen und vor allem den im Religionsunterricht behandelten Themen etwas für sie selbst persönlich Wertvolles lernen können, was nicht bedeutet, dass sie dadurch einen anderen Glauben übernehmen (das pädagogisch induzierte Übernehmen eines Glaubens wird in der englischen Diskussion oft als „*teaching/learning religion*“ oder auch als „*religious nurture*“ bezeichnet und vom schulischen Unterricht ausgeschlossen, vgl. etwa Hull, 1984, auch Copley, 1997). Die beiden Dimensionen von „*about*“ und „*from*“ finden sich auch in den entsprechenden Bildungsstandards im United Kingdom als durchgängige Struktur für alle Schuljahre (vgl. *Attainment targets*, 2019). Insofern schließt der Religionsunterricht über verschiedene Religionen im United Kingdom, in deutscher Terminologie ausgedrückt, sowohl religionskundliche als auch religionsunterrichtliche Dimensionen ein, wobei diese beiden Begriffe im Englischen keine exakten Äquivalente besitzen (am ehesten ist noch die Unterscheidung zwischen „*religious studies*“ und „*teaching religion*“ gebräuchlich, aber „*teaching religion*“ trifft das heute in Deutschland geläufige Verständnis von Religionsunterricht im Sinne religiöser Bildung kaum

mehr). Die Unterscheidung zwischen „about“ und „from“ ist als eine sprachliche Hilfskonstruktion, die im britischen und amerikanischen Recht wurzelt, die wohl klarste Parallele zu der Unterscheidung zwischen Religionsunterricht und Religionskunde.

In Deutschland werden die Begriffe „Religionsunterricht“ und „Religionskunde“ heute manchmal so gebraucht, dass sie gleichsam fließend ineinander übergehen. Im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen etwa aus dem Ethikunterricht ist zu hören, dass man den eigenen Unterricht nicht gerne als („bloße“) Religionskunde verstehen wolle. Zur genaueren Klärung der mit den beiden Begriffen verbundenen unterschiedlichen Perspektiven ist ein unscharfer Gebrauch der Begriffe gleichwohl nicht hilfreich. Denn auch hierzulande geht es letztlich um rechtliche Voraussetzungen, die als solche weder sinnlos noch unklar sind. Die Neutralität des Staates, der beispielsweise für den Ethikunterricht verantwortlich ist, erlaubt rechtlich gesehen und daher bindend nur eine Religionskunde (vgl. dazu etwa das Schulgesetz Baden-Württemberg § 100, das den Begriff Religionskunde entsprechend verwendet).

In der zeitgenössischen Landschaft religionsbezogenen Unterrichts in Deutschland, wie man übergreifend für die verschiedenen Fächer und Angebote formulieren kann, hat der Begriff Religionskunde seinen ersten Ort bei LER in Brandenburg, wo das „R“ ausdrücklich programmatisch und in diesem Sinne auch gesetzlich festgelegt für Religionskunde steht („Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“). Damit soll eine möglichst klare Abgrenzung von einem *Religionsunterricht* erreicht werden, den es in Brandenburg nur in Gestalt eines freiwilligen, von der Kirche getragenen Angebots in der Schule ebenfalls gibt.

Der zweite Ort für religionskundlichen Unterricht ist in Deutschland der Ethikunterricht, in dessen Rahmen die Darstellung religiöser Themen ebenfalls einen festen Platz besitzt. Wenn sich der Ethikunterricht mit Religion befasst, geschieht dies, ähnlich wie bei LER, in Gestalt der Religionskunde.

Der entscheidende Unterschied zum Religionsunterricht ist in beiden Fällen, dass sowohl LER als auch der Ethikunterricht in der beschriebenen Weise an die staatliche Neutralität gebunden sind, da der Staat allein die Verantwortung für diese Fächer trägt. Neutralität ist dabei in einem religiös-weltanschaulichen Sinne zu verstehen – ethisch neutral muss kein Fach der Schule sein bzw. darf es auch nicht sein, weil für alle Fächer die Normativität des Grundgesetzes und besonders der Grundrechte, der Menschenrechte und anderer allgemeiner rechtlicher Bestimmungen gilt, die dann im staatlich-schulischen Erziehungsauftrag (Art. 7,1 GG) ihren expliziten Niederschlag und praktischen Ausdruck in allen Fächern findet.

Der Religionsunterricht darf und soll demgegenüber klar Position beziehen, gerade auch in religiös-weltanschaulicher Hinsicht. Anders als bei den Religionslehrkräften ist eine solche Position oder (Selbst-)Positionierung allerdings für die Schülerinnen und Schüler keineswegs verbindlich, und es ist auch nicht das

Ziel von Religionsunterricht, dass alle Schüler am Ende diese Position im Sinne einer bestimmten Glaubensüberzeugung für sich übernehmen. Zwingend ist allerdings, dass der Wahrheitsanspruch der jeweiligen Konfession oder Religion, an deren Grundsätze der Religionsunterricht jeweils gebunden ist, in diesem Unterricht zum Ausdruck kommt.

Besonders klar ist letztlich also die rechtliche Unterscheidung zwischen Religionsunterricht und Religionskunde, wie sie aus dem Grundgesetz und vor allem aus der Religionsfreiheit (Art.4 GG) mit ihren Implikationen für die staatliche Neutralität auch im Bereich der Schule erwächst (vgl. etwa Heckel, 2002). Dabei ist freilich zu bedenken, dass Religionskunde auch innerhalb des Religionsunterrichts einen Ort haben kann und haben muss, nämlich dann, wenn es um die jeweils anderen Religionen geht. In der Darstellung von Judentum und Islam gehen der christliche Religionsunterricht und Religionskunde demnach durchaus ein Stück weit parallel – vor allem mit der Verpflichtung, die jeweilige Religion in verlässlicher Weise zu präsentieren. Zumindest für den Religionsunterricht schließt dies ein, dass die Darstellung möglichst auch aus der Sicht der betreffenden Religion und ihrer Angehörigen akzeptabel sein sollte – eine Forderung, die so bislang zwar nicht festgeschrieben ist, sich aber als Implikation einer dialogischen Ausrichtung des Religionsunterrichts verstehen lässt (in der Religionswissenschaft wird diese Forderung entsprechend wohl nicht unbedingt geteilt, da hier einer Außenperspektive der Vorzug gegeben wird). Anders als ein religionskundlicher Unterricht kann sich der Religionsunterricht jedoch nicht in der religionskundlichen Darstellung erschöpfen, sondern muss auch die Frage aufnehmen, wie sich – wiederum für den christlichen Religionsunterricht formuliert – der christliche Glaube zum jüdischen oder muslimischen Glauben verhält. Daraus erklärt sich auch, warum die Aufnahme theologischer Bezüge für den Religionsunterricht unerlässlich bleibt.

Aus religionspädagogischer Sicht ist dabei hervorzuheben, dass es sich bei der Frage nach dem Glauben und nach dem Verhältnis des eigenen Glaubens zu anderen Glaubensüberzeugungen um eine Perspektive handelt, die gerade für Kinder und Jugendliche besonders bedeutsam sein kann. In ihrem Aufwachen in der religiös-weltanschaulichen Pluralität, die für die Gegenwart prägend geworden ist, stellen sich solche Fragen permanent – zwar nicht immer in ausdrücklicher Weise, aber doch aus der gesamten Situation dieser Pluralität heraus, die sie alltäglich spätestens ab dem Eintritt in den Kindergarten erleben (vgl. Schweitzer et al, 2020). Der Religionsunterricht gibt ihnen insofern eine Möglichkeit, sich in reflektierter Weise, religionspädagogisch begleitet, mit den damit verbundenen Fragen auseinanderzusetzen.

## 1.8 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen: Ab welchem Alter können Kinder und Jugendliche mit religiösen Wahrheitsansprüchen umgehen?

Entwicklungspsychologie ist kein religionsdidaktischer Ansatz, sondern eine Teildisziplin der Psychologie. Gleichwohl wird im Blick auf den Religionsunterricht häufig sowie aus gutem Grund auf entwicklungspsychologisch beschreibbare Voraussetzungen verwiesen, aus denen sich auch religionsdidaktische Folgerungen ziehen lassen (vgl. Schweitzer, 2016; Büttner & Dieterich, 2016). Um diese Form der Argumentation soll es an dieser Stelle gehen.

Im vorliegenden Zusammenhang kann allerdings nicht breit auf entwicklungspsychologische Theorien und Modelle eingegangen werden. Zwei im vorliegenden Zusammenhang des interreligiösen Lernens besonders wichtige Aspekte müssen gleichwohl aufgenommen und erörtert werden. Der erste Aspekt betrifft die immer wieder anzutreffende Rückfrage, ob die Beschäftigung mit anderen Religionen nicht doch ein Thema am besten erst für die Sekundarstufe II oder frühestens für die letzten Jahre der Sekundarstufe I sei, nicht aber für die früheren Schuljahre (vgl. zu dieser wie der nachfolgenden Frage, allerdings vorsichtiger, zuletzt Härle, 2019, etwa S. 131 f.). Der zweite aufzunehmende Aspekt bezieht sich auf die Wahrheitsfrage: Ab wann können Kinder und Jugendliche mit religiösen Wahrheitsfragen umgehen?

Noch vor wenigen Jahren ging man auch in der Religionspädagogik davon aus, dass Kinder *zuerst* eine eigene religiöse Identität ausbilden müssen, *bevor* sie sich sinnvoll mit anderen Religionen befassen können. Dieser Auffassung folgt beispielsweise auch noch die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ aus dem Jahr 1994 (vgl. EKD, 1994, anders EKD, 2014). Eine solche Sicht erscheint logisch durchaus stimmig: Ohne eine eigene Position ist ein Dialog zwischen zwei Glaubensüberzeugungen kaum zu führen. Inzwischen ist diese Auffassung aber durch die Realität des Aufwachsens in Deutschland wohl endgültig überholt worden. Spätestens im Kindergarten begegnen Kinder heute anderen Kindern mit einer anderen oder auch keiner Religionszugehörigkeit, und Kinder nehmen dies auch wahr. Sie stellen Fragen, und sie wollen beispielsweise wissen, „wer denn nun Recht hat“ (vgl. Edelbrock et al., 2010). Es erscheint pädagogisch kaum denkbar, dass Erwachsene – Eltern ebenso wie Fachkräfte im Elementarbereich oder in der Grundschule – solche Fragen einfach mit dem Hinweis abwehren, die Kinder seien für eine Antwort noch zu jung.

In der Studie „Wie viele Götter sind im Himmel?“ wurde im Blick auf ältere Kindergartenkinder (5–6 Jahre) in Interviewgesprächen der Frage nachgegangen, wie Kinder mit Wahrheitsfragen umgehen (Edelbrock et al., 2010). Dabei zeigte sich, dass Kinder auch ganz unaufgefordert schon in diesem Alter solche Fragen aufwerfen. Folgender Dialog zwischen einem christlichen und



einem muslimischen Kind (Edvin und Ebru) – beide im Alter von ungefähr fünf Jahren – macht dies exemplarisch deutlich (S. 167):

Ebru: Allah, Allah ist Gott, Allah ist von türkisch Gott.

Interviewerin: *Mhm, und ist das ein anderer als der Gott von den anderen oder ist das der gleiche?*

Edvin: Ja, der ist anderer.

Ebru: Gleich!

Edvin: Aber der ist trotzdem anderer.

Interviewerin: *Der ist anders?*

Edvin: Ja!

Ebru: Gleich! Die sind gleich!

Edvin: Anderer!

Ebru: Doch!

Interviewerin: *Sind/sind das zwei verschiedene?*

Edvin: Nein!

Ebru: Ja, bei [ringt nach Worten] aber nur einen gibt's. Nur einen, sonst nichts.

Hier wird um Wahrheit gestritten, um religiöse Wahrheit – das steht außer Zweifel. Zu beobachten ist freilich auch, dass die Kinder dabei an die Grenzen ihrer sprachlichen und wohl auch reflexiven Möglichkeiten geraten. Am Ende wiederholen sie, mit zunehmender Lautstärke und Geschwindigkeit, immer wieder dieselben Standpunkte („Ja!“ – „Nein!“ – „Doch!“). Auch daraus kann aber religionspädagogisch keineswegs geschlossen werden, dass Wahrheitsfragen überhaupt jenseits dessen lägen, was Kindern zugänglich ist. Ähnliche Beobachtungen lassen sich bei Kindern auch in anderen Bereichen machen, etwa in Gesprächen über die Herkunft der Natur oder der Hochhäuser (vgl. Fetzer et al., 2001). Auch in diesem Falle sind ihre Verständnisweisen aus Erwachsenensicht verfehlt, aber sie zeigen die Art und Weise, wie Kinder sich – auch selbständig und mit den Mitteln, die ihnen jeweils verfügbar sind – die Welt erschließen. Das gilt auch für religionsbezogene Fragen. Sinnvoll ist es daher nicht, religiöse und interreligiöse Themen etwa im Kindergarten auszuschließen. Erforderlich ist vielmehr eine religionspädagogische Begleitung, die die Kinder darin unterstützt, schrittweise ihre Sprach- und Reflexionsfähigkeit auch im Blick auf konfligierende religiöse Geltungsansprüche zu erweitern. Diese Unterstützung muss dann einsetzen, wenn Kinder faktisch auf solche Fragen stoßen – ein prinzipielles „zu früh“ kann es insofern nicht geben. Über den Zeitpunkt, zu dem solche Fragen aufbrechen, entscheiden die Erfahrungen, die sie machen.

Ähnliches gilt auch für die Frage, in welchem Schuljahr die Beschäftigung mit Judentum und Islam im Religionsunterricht erfolgen soll. Entwicklungspsychologisch lässt sich dafür kein bestimmtes Alter oder Schuljahr identifizieren. Begründen lässt sich hingegen die Forderung, dass Kinder und Jugendliche die für ihre Entwicklung erforderliche religionspädagogische Unterstützung erhalten. Diese Unterstützung sollte in der Grundschule beginnen – oder genauer

gesagt, schon im Elementarbereich, wo Kindern religiöse und weltanschauliche Unterschiede häufig erstmals begegnen.

Diese Forderung schließt allerdings ein, dass die Unterstützung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen jeweils altersgemäß ausgestaltet werden muss. Interreligiosität ist kein Thema, das mit allen Altersgruppen in gleicher Weise bearbeitet werden kann. Vielmehr stellt sich auch in diesem Falle die Aufgabe einer sorgfältigen Elementarisierung, die nicht zuletzt sensibel auf die religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter eingestellt ist (vgl. Schweitzer et al., 2019). Dies betrifft selbstverständlich ebenso die Lehr- oder Bildungspläne, auf die im nächsten Kapitel genauer eingegangen werden soll.

## 1.9 Zwischenresümee

Die Ausgangsfrage dieses Kapitels – „Unterricht zu Judentum und Islam als interreligiöses Lernen?“ – gab den Anlass für diesen gerafften Durchgang durch verschiedene religionsdidaktische Ansätze und Fragestellungen zum interreligiösen Lernen anhand des Themas Judentum und Islam. Gezeigt hat sich dabei in erster Linie die Vielfalt unterschiedlicher Aspekte, die hier zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus tritt übergreifend die Notwendigkeit hervor, gerade bei Judentum und Islam als Themen im christlichen Unterricht die je besonderen historischen und theologischen Voraussetzungen nicht aus dem Blick zu verlieren. Diese Notwendigkeit stellt sich – in Deutschland anders als etwa im United Kingdom – bei diesen beiden Religionen in unausweichlicher Weise. Im United Kingdom, so ist anzunehmen, kann die Kolonialgeschichte etwa in Indien eine in manchem vergleichbare, dann aber doch auch wieder sehr andere Rolle spielen. Um es noch einmal zu sagen: Interreligiöses Lernen „als solches“ kann es kaum geben.

Übergreifend bedeutsam für den Religionsunterricht ist ebenso ein Bewusstsein der besonderen Aufgaben und Chancen, die sich mit dem Religionsunterricht im Unterschied zur Religionskunde verbinden. Insbesondere das Potential für existentielle Klärungen darf auch beim Thema Judentum und Christentum daher nicht außer Acht bleiben. Aus der Begegnung mit anderen, in diesem Falle sich mit dem Christentum berührenden Glaubensweisen erwächst die Möglichkeit, sich klarer über den eigenen Glauben zu werden.

Nicht zuletzt zeigt der religionsdidaktische Überblick aber auch, dass viele Fragen noch offen sind und dass beispielsweise der in der Praxis von Unterricht und Schule heute so bedeutsame Bezug auf den Kompetenzerwerb und damit auch auf die empirische Unterrichtsforschung noch genauer betrachtet werden muss. Diesem Thema wird daher im Folgenden ein eigenes Teilkapitel gewidmet.

## 2. Empirische Unterrichtsforschung: Kompetenzerwerb und ausgewählte Befunde

Insgesamt stellt sich die Befundlage im Blick auf Unterricht zu Themen im Zusammenhang mit Judentum und Islam noch immer sehr unbefriedigend dar. Im engeren Sinne gibt es (fast) keine empirischen Untersuchungen zum Thema Judentum im Religionsunterricht, und auch zum Thema Islam sind zwar erste Studien verfügbar, aber auch in diesem Falle wird bislang nur ein kleiner Ausschnitt der einschlägigen Fragen beleuchtet (zu Judentum und Religionsunterricht, allerdings nur zu Exkursionen vgl. die interessante Studie von Gärtner & Bettin, 2015; qualitative Beobachtungen bietet McCowan, 2017; zu jüdisch-christlichen Dialogveranstaltungen für Unterrichtende bzw. Lehrende s. Boys & Lee, 1996 und 2006; zum Islam vgl. bes. die Interventionsstudien Ziebertz, 2010, Schweitzer et al., 2017). Trotzdem gebietet es heute die religionspädagogische Professionalität, die vorliegenden Befunde religionsdidaktisch zur Kenntnis zu nehmen, auch wenn diese noch kein Gesamtbild ergeben.

Zu berücksichtigen sind darüber hinaus auch nicht speziell auf Religionsunterricht zu Judentum und Islam bezogene Untersuchungen zum interreligiösen Lernen (vgl. insbes. Sterkens, 2001; Unser, 2019; vgl. auch Ritzer, 2010; Benner et al., 2011). Diese Untersuchungen sind im vorliegenden Zusammenhang gerade insofern interessant, als sie fast durchweg zeigen, dass der untersuchte Unterricht die gesteckten Ziele nicht oder nur teilweise erreichte. Damit werden die Ziele des interreligiösen Lernens nicht einfach obsolet, aber die Befunde machen differenzierte Erwartungshaltungen und Zielsetzungen erforderlich.

Bei den Kompetenzmodellen schließlich ist die Situation, wie auch sonst im Religionsunterricht, insgesamt ebenfalls noch immer unbefriedigend. Es gibt überhaupt nur wenige religionspädagogische Untersuchungen, die eine empirische Validierung von Kompetenzmodellen in Angriff genommen haben. Dazu gehören in erster Linie die Untersuchungen der Berliner Forschungsgruppe um Dietrich Benner sowie eine Reihe von Tübinger Untersuchungen zum interreligiösen Lernen, auf die im Folgenden deshalb auch genauer einzugehen ist. Die in den Bildungsplänen dargestellten Kompetenzen und Standards sind nicht empirisch validiert, da ihnen keine empirischen Befunde zugrunde liegen. Es handelt sich um durch praktische Erfahrungen gestützte (bildungs-)politische Setzungen, nicht um empirisch geprüfte Modelle, wie sie der kompetenzorientierte Ansatz seinen Initiatoren in der empirischen Bildungsforschung zufolge eigentlich zwingend voraussetzt (vgl. Klieme et al., 2003).

Dass die Ausbildung interreligiöser Kompetenz zu den Aufgaben von Religionsunterricht gehört, wird in neueren theoretischen Darstellungen vielfach hervorgehoben (vgl. etwa Schambeck, 2013; Schweitzer, 2014). Davon zu unterscheiden sind jedoch empirische Befunde, die Aussagen darüber zulassen, welche Kompetenzausprägungen in welchem Alter oder auf welcher Klassen-

stufe sowie auf welche Weise tatsächlich erreicht oder nicht erreicht werden (können). Im Unterschied zu traditionellen Bildungszielen, die auch in ihrem ganzen Selbstverständnis allein auf theoretischen Begründungen und Ableitungen beruhen, verlangen Kompetenzmodelle per definitionem eine realistisch-empirische Grundlage. Dies verbindet sich auch mit dem Anspruch, Kompetenzzuwächse verlässlich erfassen zu können, was wiederum validierte Instrumente voraussetzt.

Der erste Versuch in dieser Richtung wurde in dem Berliner Forschungsprojekt „Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung“ unternommen. Ziel dieses Projektes war der „Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus“ (so der Untertitel von Benner et al., 2011). Es ging also um die empirische Validierung eines Modells religiöser Kompetenz, einschließlich der dafür erforderlichen Untersuchungsinstrumente. Dabei werden drei Teilkompetenzen unterschieden (die erste Teilkompetenz wird von der Forschungsgruppe selbst als Voraussetzung und nicht als Kompetenz verstanden, aber diese Sichtweise erscheint nicht zwingend): *religionskundliche Kenntnisse*, *religiöse Deutungskompetenz*, *religiöse Partizipationskompetenz* (S. 19–27, 31). Bekanntlich ist es der Forschungsgruppe nicht gelungen, die dritte Komponente, also die religiöse Partizipationskompetenz, empirisch nachzuweisen, so dass sie ein theoretisches Postulat bleibt (S. 102). Dies hat wohl auch damit zu tun, dass die Forschungsgruppe darunter die aktive Beteiligung an gesellschaftlichen Zusammenhängen versteht, die sich im Rahmen der Schule ohnehin kaum erfassen lässt.

Zu den Aufgaben, die die Schülerinnen und Schüler bei dieser Untersuchung bearbeiten mussten, zählen u. a. Fragen zu anderen Religionen und Weltanschauungen, besonders im Blick auf Judentum und Islam. Wichtig ist bei dieser nicht auf eine bestimmte Form von Unterricht bezogenen Studie, dass die untersuchte religiöse Kompetenz bei Jugendlichen, die am Religionsunterricht teilgenommen hatten (da der Religionsunterricht in Berlin kein ordentliches Lehrfach ist, wird er auch nicht von allen Schülerinnen und Schülern besucht), höhere Kompetenzausprägungen auch im Blick auf interreligiöse Fragen aufwiesen als solche Schülerinnen und Schüler, bei denen keine Teilnahme am Religionsunterricht zu verzeichnen war (S. 132–140). Daraus lässt sich zumindest in einem allgemeinen Sinne darauf schließen, dass im Religionsunterricht religionskundliche Kenntnisse erworben und religiöse Deutungskompetenz ausgebildet werden kann. Wie dies im Einzelnen geschieht, kann mit den Befunden aus dieser Untersuchung nicht weiter erhellt werden.

Ähnliches gilt auch für die Untersuchung von Georg Ritzer, der die Wirksamkeit von Religionsunterricht durch Befragungen zu Beginn und am Ende eines Schuljahrs zu erfassen versucht hat (vgl. Ritzer, 2011). Auch bei dieser Salzburger Studie geht es aber nur um den Besuch von Religionsunterricht als solchem,

während nach unterschiedlichen Formen der Unterrichtsgestaltung oder auch nach der Behandlung bestimmter Themen nicht gefragt wird. Als wichtigstes Ergebnis dieser Studie kann festgehalten werden, dass der Religionsunterricht im Blick auf den Erwerb von Wissen durchaus wirksam war, während sich beispielsweise keine Einstellungsänderungen beobachten ließen. Dieser Befund entspricht auch einer von Hans-Georg Ziebertz und seinem Team durchgeführten Würzburger Interventionsstudie, bei der es um das Thema „Gender in Islam und Christentum“ ging (vgl. Ziebertz, 2010). Untersucht wurde hier die Wirksamkeit einer bestimmten Form von Unterricht zu diesem Thema, aber auch hier zeigte sich, dass die gewünschten Einstellungsänderungen nicht erreicht wurden.

In Weiterentwicklung dieser Forschungsansätze wurde von einem Tübinger Team die Studie „Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme“ durchgeführt (Schweitzer et al., 2017). Auch hier wurde ein Forschungsdesign mit einer Interventionsstudie gewählt, weil auf diese Weise differenzielle Aussagen über die Wirksamkeit bestimmter Formen von Unterricht möglich werden, beispielsweise die erhoffte größere Wirksamkeit von Religionsunterricht mit ausgeprägten lebensweltlichen Bezügen im Sinne der Schülerorientierung. Untersucht wurde hier im Bereich des beruflichen Bildungswesens, also des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU), welche Effekte sich im Sinne von Kompetenzzuwächsen bei zwei verschiedenen Unterrichtseinheiten, zum einen zu „Islamic Banking“ und zum anderen „Religion und Gewalt“, feststellen ließen. Darüber hinaus wurden die Unterrichtseinheiten in unterschiedlichen Lerngruppen so eingesetzt, dass in einem Falle ein hohes Maß an Subjektorientierung und Nähe zur Lebenswelt und im anderen Falle diese Voraussetzung nur in geringerem Maße gegeben war.

Genutzt wurde bei dieser Studie (Schweitzer et al., 2017) ein Kompetenzmodell, das sich in früheren Tübinger Studien bereits ein Stück weit bewährt hatte (vgl. Merkt et al., 2014). Bei diesem Modell werden drei Komponenten unterschieden:

- religionsbezogenes Wissen;
- Verstehen/Perspektivenübernahme;
- Einstellungen im Sinne von Offenheit und Toleranz bzw. des Abbaus von xenophoben Einstellungen.

Auf die Einzelheiten dieser komplexen Untersuchungen kann an dieser Stelle nur allgemein hingewiesen werden. Das entscheidende Ergebnis lässt sich so zusammenfassen:

- Der Religionsunterricht ist vor allem im Bereich des *Wissenserwerbs* etwa zum Thema Islam wirksam. Hier sind die Kompetenzzuwächse auch nachhaltig, was einige Monate nach dem Ende der Unterrichtseinheit eigens überprüft wurde.

- Die Effekte bei der *Perspektivenübernahmefähigkeit* sind demgegenüber weniger ausgeprägt. Auch hier waren zum Teil Kompetenzzuwächse festzustellen, aber diese erwiesen sich nicht als nachhaltig.
- Bei den *Einstellungen* waren keine Veränderungen zu beobachten.

Ein überraschendes weiteres Ergebnis bezieht sich auf die Subjekt- und Lebensweltorientierung als religionsdidaktische Voraussetzung wirksamen Lernens. Die Ergebnisse der Studie stellen diese religionsdidaktischen Überzeugungen zumindest ein Stück weit in Frage. Denn hier waren die Kompetenzzuwächse gerade dort stärker, wo der Bezug auf Subjekt und Lebenswelt weniger ausgeprägt war. Daraus lässt sich nicht ableiten, dass erfolgreiches interreligiöses Lernen sich möglichst weit von Subjekt und Lebenswelt fernhalten sollte, aber die Befunde mahnen doch zu einer gewissen Vorsicht. Es muss offenbar genauer beschrieben und bestimmt werden, welche Form von Subjekt- oder Lebensweltorientierung für den Unterricht am fruchtbarsten ist. Auch scheinbar altbewährte didaktische Maximen halten einer empirischen Überprüfung unter Umständen nicht stand. Im Übrigen wird derzeit eine weitere Untersuchung zu diesem Thema durchgeführt, um so noch genauere Einblicke in den Zusammenhang zwischen Subjektorientierung und Kompetenzerwerb gewinnen zu können. Eine Einzelstudie allein kann nicht als Grundlage für allgemeine religionsdidaktische Maxime angesehen werden.

Schließlich ist noch auf die derzeit neueste Untersuchung zu diesem Bereich hinzuweisen – die Studie von Alexander Unser, deren Befunde ebenfalls überraschen können (vgl. Unser, 2019). Unser Studie bezieht sich auf einen möglichen Zusammenhang zwischen „sozialer Ungleichheit und interreligiösem Lernen“. Dabei ergab sich, dass beim interreligiösen Lernen tatsächlich ungleiche Beteiligungschancen bestehen: Vor allem weibliche Schülerinnen sowie Schülerinnen und Schüler, die eine ausgeprägte religiöse Sozialisation als Lernvoraussetzung in den Unterricht mitbringen, können sich an einem solchen Unterricht erfolgreich beteiligen. Unser deutet dies so, dass die für viele Ansätze des interreligiösen Lernens kennzeichnende Ausrichtung am sogenannten interreligiösen Dialog für männliche sowie für religiös wenig Sozialisierte keinen attraktiven Zugang zu diesem Themenbereich zulässt, weil er von ihren Lernvoraussetzungen her nicht plausibel ist. Insgesamt zeichnet sich in Unser Studie ab, dass sich interreligiöses Lernen bislang eher an Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Elternhäusern richtet.

Wie zu Beginn dieses Kapitels festgehalten, ergibt sich aus solchen empirischen Befunden noch kein Gesamtbild. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn weitere Studien zu diesem Bereich durchgeführt würden, vor allem auch zum Thema Judentum im Religionsunterricht. Wenn – wie die genannten Studien durchweg zeigen – eine allgemeine Wirksamkeit von interreligiösem Lernen zwar gegeben ist, aber zahlreiche Einzelziele besonders im Bereich der Einstellungen nicht

erreicht werden, muss dies bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung sorgfältig beachtet werden. Das gilt auch etwa für die von Unser beobachteten Gender-Effekte.

Für die Zukunft ist zu hoffen, dass empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht zu Judentum und Islam darüber hinaus ein genaueres Bild zum möglichen Kompetenzerwerb auf verschiedenen Klassenstufen erbringen. Die im vorliegenden Band dargestellte empirische Studie könnte dazu ein erster Einstieg sein.

Besonders wichtig wären weitere Untersuchungen nicht zuletzt auch angesichts der neuen Verbreitung von Antisemitismus und islamfeindlichen Einstellungen. Auch in diesem Falle ist davon auszugehen, dass genauer geprüft werden müsste, welche Formen der Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen im Unterricht sich tatsächlich als wirksam erweisen. Bislang lassen sich dazu im Blick auf den Religionsunterricht noch kaum gesicherte Aussagen treffen.

### **3. Religionsdidaktische Reflexionsperspektiven zur Behandlung von Judentum und Islam als Themen im Religionsunterricht**

Die bislang dargestellten religionsdidaktischen Ansätze und Forschungsbefunde lassen sich nicht unmittelbar in Leitlinien für die Gestaltung von Religionsunterricht zum Thema Judentum und Islam ausmünzen. Sie bieten jedoch eine geeignete Grundlage für religionsdidaktische Reflexionsperspektiven, die dann beispielsweise auf Unterrichtsentwürfe oder auch Bildungspläne angewendet werden können. In dieser Absicht werden im Folgenden sieben solche Perspektiven aufgenommen. Am Ende jeder dieser Reflexionen werden jeweils eine oder mehrere Prüffragen formuliert, die eine Brücke zur Unterrichtsgestaltung und dann auch zur Unterrichtsforschung schlagen sollen.

*(1) Entwicklungsbezogene Angemessenheit:* Auch wenn der in früherer Zeit bestimmende Versuch, interreligiöse Themen aufgrund entwicklungspsychologischer Überlegungen prinzipiell erst dem späteren Jugendalter oder, für die Schule gesprochen, dem Ende der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II zuzuordnen, heute aus den genannten Gründen nicht mehr zu überzeugen vermag, bleibt es für die Unterrichtsgestaltung doch unerlässlich, über entwicklungsangemessene Gestaltungsweisen nachzudenken. Im Blick auf das religionsdidaktische Modell der Elementarisierung geht es hier vor allem um die „elementaren Zugänge“, die sich nach heutiger Auffassung allerdings nicht einfach vom Lebensalter her vorhersagen lassen. Elementare Zugänge sind immer auch individuell bestimmt sowie domänenspezifisch etwa von bestimmten Erfahrungen oder einem Vorwissen her geprägt. Gleichwohl bleibt

es lohnend, sich mit den in der Religionsdidaktik verbreiteten Theorien der religiösen Entwicklung etwa von Fritz Oser und James W. Fowler zumindest im Sinne eines allgemeinen Erwartungshorizonts zu befassen (vgl. dazu Schweitzer, 2016).

Als Folgerung im Sinne einer religionsdidaktischen Reflexionsperspektive lässt sich festhalten, dass auch der Unterricht zu Judentum und Islam den Schülerinnen und Schülern genügend Gelegenheit dazu geben muss, sowohl eigene Fragen zu stellen als auch eigene Antworten und Deutungen zu formulieren. Die in der empirischen Bildungsforschung sogenannte „kognitive Aktivierung“, von der gelingende Lehr-Lernprozesse abhängig gesehen werden (vgl. Kunter & Trautwein, 2013), setzt auf jeden Fall eine Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und Deutungen der Kinder und Jugendlichen voraus.

Eine entsprechende *Prüffrage* für den Unterricht könnte daher lauten: An welchen Stellen einer Unterrichtsstunde oder auch einer Unterrichtseinheit den Vorstellungen und Deutungen der Kinder und Jugendlichen ausdrücklich Raum gegeben wird. Weiterreichend müssen dazu Überlegungen kommen, wie die von den Schülerinnen und Schülern artikulierten Deutungsweisen mit neuen Impulsen so verbunden werden können, dass aktive Verstehensprozesse und damit ein Lernen möglich werden.

- (2) *Lebensweltliche Bezüge gewährleisten*: Auch bei dieser zweiten religionsdidaktischen Reflexionsperspektive geht es um die kognitive Aktivierung, nun aber im Sinne eines erfahrungsorientierten Lernens, wie es in der Religionsdidaktik schon lange bezeichnet wird. Gemeint ist also die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und damit die Art und Weise, wie Judentum und Islam ihnen im Alltag begegnen. Im Falle des Islam ist dies heute vielfältig der Fall und an Symbolen wie dem Kopftuch auch leicht zu erkennen, während es für die Begegnung mit dem Judentum vielfach kaum lebensweltliche Anhaltspunkte geben wird. Insofern ist es wichtig, auf jeden Fall auch an mediale Begegnungen zu denken, sei es im alltäglichen Mediengebrauch oder bei im Unterricht eingesetzten Medien, die zumindest auf lebensweltliche Zusammenhänge verweisen können.

Aus empirischen Untersuchungen zum interreligiösen Lernen geht einerseits hervor, dass ein solch lebensweltlicher Bezug – etwa im Unterschied zu einer theologisch-abstrakten Ausrichtung an allgemeinen Vorstellungen von interreligiösem Dialog – besonders auch für Schülerinnen und Schüler mit wenig ausgeprägter religiöser Sozialisation bedeutsam sein kann, weil er sonst nicht vorhandene Zugänge eröffnet. Andererseits ist aber auch deutlich geworden, dass das religionsdidaktische Prinzip der Subjektorientierung in diesem Falle der weiteren Differenzierung bedarf. Wie diese Differenzierung genauer auszusehen hat, muss allerdings noch weiter untersucht werden. Für die Unterrichtsgestaltung ergibt sich daraus jedenfalls, dass es offenbar



auch ein „Zuviel“ an Subjektorientierung im Sinne der Betroffenheit geben könnte.

Im Sinne von *Prüffragen* lässt sich hier formulieren: An welchen Stellen einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtseinheit werden lebensweltliche Bezüge ausdrücklich aufgenommen? In welchem Sinne wird dies auch für die Schülerinnen und Schüler so erfahrbar, dass sie einen für ihr alltägliches Leben bedeutsamen Lerngewinn erkennen können?

- (3) *Judentum und Islam als in Deutschland gelebte Religionen*: Schon unter den beiden zuerst genannten Reflexionsperspektiven wird die Bedeutung einer Thematisierung von Judentum und Islam als in Deutschland gelebten Religionen erkennbar. Die beiden Religionen rücken dadurch gleichsam näher und werden greifbarer für die Schülerinnen und Schüler. Besonders im Falle des Judentums kommt dazu die auf diese Weise auszuschließende oder jedenfalls abzumildernde Gefahr, dass das Judentum nur als eine geschichtlich ferne Größe erscheint, die vor allem mit der biblischen Zeit assoziiert wird. Auch für das Thema Islam im Religionsunterricht, bei dem diese Gefahr weniger besteht, bleibt aber die Forderung nach der Aufnahme gegenwärtiger religiöser Ausdrucksformen in Deutschland ebenso bestehen.

Auch dies lässt sich in Gestalt einer *Prüffrage* formulieren: Wie und an welchen Stellen in einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtseinheit kommen die heute in Deutschland gelebten Formen von Judentum und Islam vor? Wodurch wird für die Schülerinnen und Schüler deutlich, dass der Unterricht hier von ihnen nahen Lebensverhältnissen handelt?

- (4) *Theologische Deutungen und Fragen mehrperspektivisch berücksichtigen*: Zunächst ist an dieser Stelle auch für die religionsdidaktischen Reflexionsperspektiven daran zu erinnern, dass Religionen heute zwar nicht ohne Bezug auf ihre gelebten Formen unterrichtet werden sollten, dass deshalb aber deren Geschichte und Lehren nicht einfach gleichgültig werden. Auch diese müssen im Unterricht aufgenommen werden – am besten in einem nachvollziehbaren Verhältnis zu den gegenwärtigen Ausdrucksformen. An dieser Stelle muss der Unterricht auch konkret auf verschiedene Religionen eingehen, da diese sich mit jeweils besonderen Traditionen und Überzeugungen verbinden.

Darüber hinaus geht es aber nicht nur um die in den anderen Religionen enthaltenen theologischen Sichtweisen, sondern auch um deren Verhältnis zur christlichen Theologie und Glaubensweise bzw. um deren Verhältnis zu den anderen Religionen. Genau an diesem Punkt sind vielfach erst die Spannungen und zum Teil auch Widersprüche zu finden, um deren Bearbeitung es im Religionsunterricht gehen muss. Sie zu bearbeiten kann in vielen Fällen allerdings nicht bedeuten, sie auch aufzulösen. Vor allem im Blick auf Jesus Christus und, theologisch formuliert, die Christologie bleibt es bei einander widersprechenden Glaubensüberzeugungen in Christentum,

Judentum und Islam. Insofern kann der Begriff der „Verständigung“ beim interreligiösen Lernen auch nicht so verwendet werden, als könne man sich am Ende auf irgendeine gemeinsame Überzeugung einigen. Vielmehr geht es hier um ein Verstehen des jeweils anderen, gerade auch in und mit seinen bleibend anderen Glaubensüberzeugungen.

Die entsprechende *Prüffrage* wäre dann: Wie werden die Traditionen und Lehren von Judentum und Islam im Unterricht in ihrer Verschiedenheit thematisiert? Werden auch Widersprüche zum christlichen Glauben erkennbar? Welche Formen des Umgangs mit einander widersprechenden religiösen Überzeugungen werden im Unterricht aufgezeigt?

- (5) *Auf die je besondere Geschichte der Religionen miteinander eingehen:* Judentum, Christentum und Islam haben nicht nur jeweils eine besondere Geschichte, sondern auch besondere Geschichten miteinander. Die Erinnerung an den Holocaust im Falle des Judentums sowie an die Kreuzzüge und den Kolonialismus im Falle des Islam rufen dabei exemplarisch in Erinnerung, dass diese Geschichten bis in die Gegenwart hinein jede Begegnung zwischen den drei Religionen mitbestimmen, sei es bewusst und ausdrücklich oder unbewusst und implizit. Daher können sie auch im Religionsunterricht nicht einfach übergangen werden. Dabei bleibt zugleich zu bedenken, dass die Kreuzzüge kein islamisches Thema sind und der Holocaust kein jüdisches Thema ist – sie sind auch ein Thema für Juden und Muslime, aber inhaltlich geht es im christlichen Religionsunterricht um die anderen, die heute oft als „Täter“ apostrophiert werden. Zudem kann der jeweilige Umgang mit den geschichtlichen Erfahrungen wiederum bis hinein in die Gegenwart zu diesen Religionen gehören.

Schülerinnen und Schülern in Deutschland sind die entsprechenden geschichtlichen Zusammenhänge oft nicht oder nur bruchstückhaft bekannt oder bewusst, und eine Vertrautheit mit deren Wirkungsgeschichte in Judentum und Islam kann sicher nicht vorausgesetzt werden. Insofern kommt hier dem Religionsunterricht, gemeinsam mit anderen Fächern der Schule, die Aufgabe zu, eine entsprechende Vertrautheit, soweit dies im begrenzten Rahmen eines „kleinen“ Faches in der Schule wie dem Religionsunterricht möglich ist, zumindest anzubahnen. Dass sich dabei auch vielfältige kritische Fragen einstellen können, versteht sich von selbst.

Mögliche *Prüffragen:* Wie finden die jeweils besonderen Geschichten der Beziehungen zwischen den Religionen im Religionsunterricht Aufnahme? Und wie kommen die verschiedenen jüdischen, christlichen und islamischen Perspektiven in sich selbst und in ihrer wechselseitigen Bezogenheit aufeinander zum Tragen?

- (6) *Wird Religionsunterricht zur Religionskunde?* Dass der Unterricht über eine andere Religion oder andere Religionen auch im Fach Religion immer ein Stück weit Religionskunde sein muss, ist deutlich geworden. Je mehr an-

dere Religionen im Religionsunterricht behandelt werden, desto größer wird auch der religionskundliche Anteil werden müssen. Gegen diese Tendenz ist angesichts des gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Wandels nichts einzuwenden. Umso wichtiger wird es dann aber auch, dass die für den Religionsunterricht – über die Neutralität von religionskundlichen Darstellungen hinaus – charakteristischen Wahrheitsfragen nicht aus dem Blick geraten. Je mehr sich das interreligiöse Lernen durchsetzt und je mehr Raum Judentum und Islam im Religionsunterricht gegeben werden soll, desto mehr müssen auch die Ansprüche auf Wahrheit und Geltung der je eigenen Glaubensüberzeugungen Raum finden.

Von religiöser Bildung, wie sie heute vom Religionsunterricht erwartet werden darf, kann dabei nicht gesprochen werden, wenn – karikierend ausgedrückt – beispielsweise die evangelische Lehrkraft immer wieder auf die Überlegenheit des christlichen Wahrheitsbewusstseins hinweisen wollte. Vor allem bei älteren Schülerinnen und Schülern hätte eine Lehrkraft damit schon bald jedes Vertrauen verspielt. Sinnvoll kann demgegenüber nur die immer wieder neu durchzuspielende Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gestellt werden, so dass am Ende ein klareres Verständnis dafür stehen kann, in welchem Sinne und warum sich bestimmte Glaubensweisen so stark voneinander unterscheiden, dass es bei nicht aufzulösenden Gegensätzen bleiben muss.

Die Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen betrifft im Falle von Glaube und Religion immer auch die existenzielle Dimension des eigenen Glaubens. Deshalb ist sie auch religionsdidaktisch am wenigstens verfügbar und planbar.

*Prüffragen* sind dennoch auch hier möglich und sinnvoll: Schließt die geplante Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit Anlässe ein, an denen existentielle Fragen auch tatsächlich aufbrechen können? Wie genau sehen diese Anlässe aus? Werden dabei die oben (dritte Reflexionsperspektive) genannten theologischen Fragen auch in ihrem existenziellen Gehalt als Ausgangspunkte genutzt?

(7) *Bildung zu Toleranz und interreligiösen Offenheit*: Wie deutlich geworden ist, lassen sich Einstellungen im Sinne von Toleranz und interreligiöser Offenheit, Respekt und wechselseitiger Anerkennung den empirischen Befunden zufolge durch (Religions-)Unterricht weit weniger beeinflussen, als dies etwa beim Erwerb von Wissen der Fall ist. Gleichwohl kann gerade darin ein für die Weiterentwicklung von Religionsdidaktik wichtiger Hinweis gesehen werden. Offenbar muss die Frage, wie beim Thema Judentum und Islam antisemitischen und islamfeindlichen Tendenzen wirksam begegnet werden kann, noch einmal neu gestellt werden. Die Behandlung entsprechender Themen allein scheint hier noch nicht ausreichend wirksam zu sein.

Solange die empirisch-religionsdidaktische Forschung zum Religionsunter-

richt in dieser Hinsicht noch keine präziseren Auskünfte zu geben vermag, bleibt die Praxis auf eigene Versuche angewiesen. Solche Versuche sollten umso bewusster und gezielter unternommen werden, auch verbunden mit der kritischen Anfrage, was sich über die Wirksamkeit der jeweils gewählten didaktischen Strategien sagen lässt.

Die entsprechende *Prüffrage* muss dann lauten: Welche Elemente in einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit können besonders dazu geeignet sein, auch Haltungen oder Einstellungen zu verändern? Woran ist abzulesen, ob die erwünschte Änderung tatsächlich eingetreten ist?

#### 4. Ausblick

Die im letzten Abschnitt im Blick auf die Vorbereitung und Gestaltung von Religionsunterricht formulierten religionsdidaktischen Reflexionsperspektiven sowie die daran anschließenden Prüffragen lassen sich allesamt in Aufgaben der empirischen Unterrichtsforschung übersetzen. Sie machen deutlich, dass sich mit der Zunahme der Bedeutung anderer Religionen für den Religionsunterricht möglicherweise weitreichende Veränderungen verbinden, die immer wieder auch Grundfragen der Religionspädagogik und des Religionsunterrichts berühren. Diese gilt insbesondere im Blick auf das Verhältnis zwischen Religionsunterricht und Religionskunde oder die mit den verschiedenen religiösen Traditionen verbundenen theologischen Fragen.

Die sieben religionsdidaktischen Reflexionsperspektiven mit den sich daran anschließenden Prüffragen überschreiten allerdings bei Weitem die Möglichkeiten eines einzelnen Forschungsprojektes. Im vorliegenden Band wird über ein erstes empirisches Forschungsprojekt zu diesem Themenbereich berichtet, das von einer Fragestellung ausgeht, die sich zumindest als ein Beitrag zur Klärung solcher Fragen verstehen lässt. Wie aus den im nächsten Kapitel untersuchten Bildungsplänen sowie aus einer Befragung von Religionslehrkräften (in diesem Band, S. 122 ff.) hervorgeht, ist aufgrund der zunehmenden Bedeutung des Themas Islam neben dem Thema Judentum nunmehr insbesondere zu entscheiden, wie diese Themen behandelt werden: Sollen sie in getrennten Unterrichtseinheiten jeweils für sich behandelt werden, oder ist es empfehlenswerter, beide – oder, wenn man die ebenfalls präsenste Perspektive des Christentums mitzählt, alle drei – Religionen in einer gemeinsamen Unterrichtseinheit zu bearbeiten? In dieser Frage konkretisiert sich exemplarisch der weitere religionsdidaktische Horizont.

## Literatur

- Attainment targets for religious education. <http://archive.teachfind.com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/religious-education/attainmenttargets/index.html> (Aufruf 19. 12. 2019).
- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Baur, K. (Hg.) (2007). *Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (Hg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.
- Biemer, G. (1981). *Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen Juden. Theologische und didaktische Grundlegung. Forschungsprojekt „Judentum im katholischen Religionsunterricht“ am Seminar für Pädagogik und Katechetik der Universität Freiburg*. Düsseldorf: Patmos.
- Boschki, R. (2015). Erinnerung/Erinnerungslernen. <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/ch/c62a56db177cd92be7dd0b494afd2d73/> (Aufruf 20. 12. 2019).
- Boys, M. C. & Lee, S. S. (1996). The Catholic-Jewish-Colloquium: An experiment in interreligious learning. *Religious Education* 91, 421–466.
- Boys, M. C. & Lee, S. S. (2006). *Christians & Jews in Dialogue: Learning in the Presence of the Other*. Woodstock: Sky Light Paths.
- Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen: V&R.
- Cohen, M. R. (2003). *Jews and Muslims: The Myth of the Interfaith Utopia*. <http://www.hagalil.com/archiv/2003/11/cohen-eng.htm> (Aufruf 20. 12. 2019).
- Copley, T. (1997). *Teaching Religion: Fifty Years of Religious Education in England and Wales*. Exeter: University of Exeter Press.
- Doedens, F. & Weiße, W. (Hg.) (1997). *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*. Hamburg: PTI.
- Edelbrock, A., Schweitzer, F. & Biesinger, A. (Hg.) (2010). *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*. Münster: Waxmann.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2000). *Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland. Gestaltung der christlichen Begegnung mit Muslimen. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2002). *Christen und Juden I–III. Die Studien der Evangelischen Kirche in Deutschland 1975–2000*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2003). *Christlicher Glaube und nicht-christliche Religionen. Theologische Leitlinien. Ein Beitrag der Kammer für Theologie (EKD-Texte 77)*. Hannover: EKD.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2006). *Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD-Texte 86)*. Hannover: EKD.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Fernández-Morera, D. (2016). *The myth of the Andalusian paradise: Muslims, Christians, and Jews under Islamic rule in medieval Spain*. Wilmington, Delaware: ISI Books.
- Fetz, R. L., Reich, K. H. & Valentin, P. (2001). *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gärtner, C. & Bettin, N. (Hg.) (2015). *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*. Berlin: LIT.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Wakening: McCrimmons.
- Härle, W. (2019). *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*. Leipzig: EVA.
- Heckel, M. (2002). *Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hull, J. (1984). *Studies in Religion and Education*. London/New York: Falmer Press.
- Isik, T. & Tautz, M. (2016). *Islam als Thema christlich verantworteter Bildung*. <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/ch/ce28707cefd746b8cc5bfd6b9f724aaf/> (Aufruf 17. 12. 2019).
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2019). *Religious Education for Plural Societies: The Selected Works of Robert Jackson (World Library of Educationalists)*, by Robert Jackson. London/New York: Routledge.
- Jackson, R. & Nesbitt, E. (1993). *Hindu Children in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Klieme, E. u. a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn: BMBF.
- Korchide, M. & von Stosch, K. (2018). *Der andere Prophet. Jesus im Koran*. Freiburg: Herder.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Kuschel, K.-J. (1994). *Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint*. München u. a.: Piper.
- Lähnemann, J. (1977). *Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt: Islam*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Lähnemann, J. (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: V&R.
- Lange, T. (Hg.) (1994). *Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel*. Wien u. a.: Böhlau.
- Langenhorst, G. (2016). *Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Freiburg: Herder.
- Leimgruber, S. (1995). *Interreligiöses Lernen* (Neubearb. 2007). München: Kösel.
- Lohrbächer, A. (Hg.) (1993). *Was Christen vom Judentum lernen können. Modelle und Materialien für den Unterricht*. Freiburg: Herder.
- Lohrbächer, A., Ruppel, H., Schmidt, I. & Thierfelder, J. (Hg.) (1999). *Schoa – Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McCowan, T. (2017). Building bridges rather than walls: research into an experiential model of interfaith education in secondary schools. *British Journal of Religious Education* 39, 269–278.
- Merkt, H., Schweitzer, F. & Biesinger, A. (Hg.) (2014). *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Münster u. a.: Waxmann.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: V&R.
- Miksch, J. (Hg.) (2007). *Evangelisch aus fundamentalem Grund. Wie sich die EKD gegen den Islam profiliert*. Frankfurt/M.: Lembeck.
- Nipkow, K. E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Otto, G. (1964). *Handbuch des Religionsunterrichts*. Hamburg: Furche.
- Reck, U. (1990). *Das Judentum im katholischen Religionsunterricht – Wandel und Neuentwicklung*. Freiburg u. a.: Herder.
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. Wien/Berlin: LIT.
- Sajak, C.P. (Hg.) (2010). *Dialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: V&R.
- Schmidt-Leukel, P. (2005). *Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schreiner, S. (2010). Dialog der Kulturen. Anmerkungen zu einer wegweisenden Idee. In C.P. Sajak (Hg.), *Dialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit* (S. 18–24). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Schröder, B. (2015). *Judentum, als Thema christlich verantworteter Bildung*. <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/ch/1f3ef9c3765e85cac93c66b931ab1929/> (Aufruf 16. 12. 2019).
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2016). *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (Hg.) (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster/New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Haen, S. & Krimmer, E. (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F., Woking, L. & Boschki, R. (Hg.) (2020). *Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg*. Münster/New York: Waxmann.
- Sterkens, C. (2001). *Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education*. Leiden u. a.: Brill.
- Trutwin, W. (2010). Das Judentum im Religionsunterricht. Rückblick und Ausblick. In R. Boschki & A. Gerhards. (Hg.), *Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog* (S. 241–253). Paderborn: Schöningh.
- Unser, A. (2019). *Social Inequality and interreligious learning. An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*. Wien: LIT.
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ziebertz, H.-G. (Hg.) (2010). *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*. Berlin: LIT.