

religion in vielfalt unterrichten: kontexte – kompetenzen – konkretionen

clauß peter sajak



In den vergangenen Jahren ist im religionspädagogischen Diskurs eine Verschiebung vom Paradigma der Pluralität hin zum Paradigma der Heterogenität vollzogen worden.¹ Während das seit gut zehn Jahren postulierte Programm einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik auf die Wahrnehmung und Wertschätzung von religiöser, weltanschaulicher sowie kultureller Differenz und Verschiedenheit zielte,² will die heterogenitätssensible Religionspädagogik nun auch die sozialen Unterschiede in den Blick nehmen, die im Pluralismusdiskurs bislang wenig beleuchtet worden sind. Entsprechend beschäftigt sich diese neue Debatte mit Begriffen „wie Milieu, Schicht und Klasse, Rasse und Geschlecht, von Macht und Diskurs“³. Der Begriff einer Religionspädagogik der Vielfalt⁴ will als dritter Ansatz die beiden diskutierten Paradigmen verbinden und zielt deshalb auf „ein Konzept religiösen Lernens, das soziale, kulturelle, religiöse und geschlechtsbezogene Differenzen als bedeutsam für Voraussetzungen, Strukturen und Themen von religiösen Bildungsprozessen erachtet. Aus diesem Grund werden diese Differenzen bzw. Heterogenitätsdimensionen bewusst reflektiert und in die Gestaltung von Bildungsprozessen einbezogen“⁵. Religion in Vielfalt zu unterrichten bedeutet folglich, sowohl die weltanschauliche Vielfalt, die sich in einer Lerngruppe entfaltet, als auch die individuellen Vorerfahrungen,

Lernvoraussetzungen und Kompetenzniveaus, die Schülerinnen und Schüler mit in den Unterricht bringen, wahrzunehmen, didaktisch zu reflektieren und mit entsprechenden Lernarrangements aufzunehmen. Entsprechend ist dieser einleitende Beitrag zum Themenheft „Vielfalt Schule“ gestaltet: Er ist gegliedert in Kontexte, Kompetenzen und Konkretionen interreligiösen Lernens. Mit diesen Programmworten wird eine Struktur markiert, in der die gesellschaftlichen Kontexte (1.), die zu entwickelnden Kompetenzen und die für diesen Zweck verwendeten Lerngegenstände (2.) sowie konkrete Lernwege (3.) vorgestellt und entfaltet werden sollen.⁶

Kontexte: Von der konfessionellen zur religionspluralen Gesellschaft

Metaphysische Konzepte wie die Reinkarnation der Seele und religiöse Praktiken wie das Fasten im Ramadan oder das Ruhen am Schabbat sind vielen Menschen heute vertrauter als der freitägliche Verzicht auf Fleisch oder der Advent als Buß- und Fastenzeit. Es ist offensichtlich, dass sich Deutschland von einem konfessionell zweigeteilten evangelischen und katholischen Land, dessen Territorien, Kulturen und Festkalender über vierhundert Jahre nachhaltig konfessionell-christlich geprägt waren, hin zu einer multikulturellen und religiös pluralen Gesellschaft entwickelt hat, in der inzwischen der Islam die dritte große Religionsgemeinschaft bildet und das Judentum – trotz der von Deutschen geplanten und verantworteten Massenerschöpfung der europäischen Juden – inzwischen wieder eine erkennbare Rolle spielt. Hinzu tritt die große Gruppe der Menschen, die keiner religiösen Gemeinschaft angehören und die sich vier Kategorien zuordnen lassen:

1 Vgl. Grümm, Bernhard, Art. Heterogenität, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2017 (abgerufen am 02.09.2019).

2 Vgl. Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg, Einleitung, in: Englert, Rudolf (Hg. u.a.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i.Br. 2012, 9-11.

3 Grümm, s. Fußnote 1.

4 Comenius-Institut, Inklusive Religionslehrer_innenbildung (inreb), Einleitung, unter: https://inreb.de/inklusive-religionslehrer_innenbildung-inreb/ (abgerufen am 02.09.2019).

5 Ebd.

6 Die folgenden Ausführungen finden sich ausführlich und mit weiterer Literatur in: Sajak, Clauß Peter, Interreligiöses Lernen (Theologie kompakt), Darmstadt 2018.

religiös Individualisierte, religiös Indifferente, überzeugte Atheisten und dezidiert Areligiöse.⁷ Diese Menschen bilden inzwischen die größte weltanschauliche Gruppe in Deutschland, denn sie stellen mit 36 % der Bevölkerung über ein Drittel aller Einwohner in diesem Land dar. Religiöse Bildung im öffentlichen Raum, wie sie vor allem im schulischen Religionsunterricht grund-, landes- und schulgesetzlich institutionalisiert ist, muss diese neuen Kontexte bedenken und berücksichtigen, will sie ihren Auftrag und ihr Anliegen, junge Menschen zur religiösen Selbstbestimmung und damit zu verantwortetem Denken, Urteilen und Handeln in Sachen Religion und Glaube zu befähigen, nicht verfehlen.⁸ Entsprechend wird gerade das interreligiöse Lernen in einem solchen gesellschaftlichen Kontext und in einem solchen schulischen Setting zu einer Schlüsseldisziplin religiöser Bildung.

Die religiöse Landkarte der Bundesrepublik Deutschland hat sich vor allem durch zwei Phänomene entscheidend verändert: Migration und Säkularisierung. Als Migration werden die großen Einwanderungswellen bezeichnet, die mit den sog. Gastarbeitern aus Südeuropa und der Türkei spätestens Mitte der 1960er Jahren einsetzten. In den 1990er Jahren folgten Kriegsflüchtlinge aus den Balkanstaaten, Aus- bzw. Übersiedler aus Polen, Rumänien und den Staaten der ehemaligen Sowjetunion. Nach der Jahrtausendwende kamen zunehmend Migranten aus dem Maghreb und Afrika nach Europa und damit auch immer nach Deutschland. Und zuletzt haben die über anderthalb Millionen Flüchtlinge aus dem Nahen Osten, die vor Krieg und Barbarei aus Syrien, Afghanistan und Pakistan flohen, vor allem die Zahl der Muslime anwachsen lassen. Mit dem Begriff Säkularisierung wird dagegen der durch verschiedene Faktoren bedingte Relevanzverlust der beiden großen christlichen Bekenntnisse markiert: War schon durch die deutsche Wiedervereinigung 1990 die Zahl der Menschen ohne religiöses Bekenntnis zu einer erheblichen Größe geworden, so hat in den letzten fünfundzwanzig Jahren ein dramatischer Traditionsabbruch in den kirchlichen Milieus von Katholiken wie Protestanten stattgefunden, der sich vor allem im religiösen Leben und in der Glaubenspraxis von christlichen Familien, Verbänden und Gemeinden zeigt: So sinkt seit der Wiedervereinigung die Zahl der Taufen in der evangelischen wie katholischen Kirche kontinuierlich, wobei dies

nicht nur mit dem demographischen Wandel, sondern auch mit der bewussten Entscheidung evangelischer und katholischer Eltern zusammenhängt, die eigenen Kinder nicht mehr taufen zu lassen. Die Quote der sonntäglichen Gottesdienstbesucher hat sich inzwischen auf 3,6 % (Angaben der Evangelischen Kirche in Deutschland für 2013) bzw. auf rund 10 % (Angaben der Deutschen Bischofskonferenz für 2015) eingependelt.

In Zahlen und Daten bildet sich diese Situation wie folgt ab: Das Statistische Jahrbuch des zuständigen Bundesamtes nennt für das Jahr 2015 eine Einwohnerzahl von 82 Millionen. Die Religionszugehörigkeit wird mit 23,7 Millionen Katholiken, 22,2 Millionen Protestanten, 3,6 Millionen Muslimen und 99.692 Juden beziffert. Die Zahl der Menschen ohne Bekenntnis wird mit 29,6 Millionen angegeben.⁹ Damit stellen diese die größte weltanschauliche Gruppe in Deutschland. Die jüngere religionssoziologische Forschung hat allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass diese Menschen eben keine einheitliche Gruppe bilden, sondern maßgeblich durch vier Haltungen bestimmt sind: religiös Individualisierte, die zwar aus einer Kirche ausgetreten sind, aufgrund ihrer Sozialisation noch religiöse Vorstellungen und Einstellungen haben, dann religiös Indifferente, die weitgehend areligiös sind, überzeugte Atheisten, die jede Form des Gottesglaubens dezidiert ablehnen und schließlich dezidiert Areligiöse, denen Religion und Kirche gleichgültig sind.¹⁰

Bekenntnis	Bevölkerungszahl	Prozentual
Katholisch	23,7 Millionen	28,9 %
Evangelisch	22,2 Millionen	27,1 %
Muslimisch	3,6 Millionen	4,4 %
Jüdisch	0,09 Millionen	0,1 %
Andere Bekenntnisse	2,8 Millionen	3,5 %
Ohne Bekenntnis	29,6 Millionen	36 %
Summe	82 Millionen	100 %

Religionszugehörigkeit der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2015 nach fowid (2016)

7 Vgl. Pickel, Gerd, Religiosität in Deutschland und Europa – Religiöse Pluralisierung und Säkularisierung auf soziokulturell variierenden Pfaden, in: ZRGP 1 (2017). H. 1, 37-74, hier 51.

8 Vgl. Sajak, Clauß Peter, Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013, 25-27.

9 Vgl. fowid (Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland), Religionszugehörigkeit in Deutschland 2015, in: Archiv 20.12.2016 <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2015>.

10 Vgl. Pickel s. Fußnote 7, 51.

Wie aber verhält es sich mit Religion, Religiosität und Glauben bei Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft heute? Darüber können u.a. die in den letzten fünfzehn Jahren veröffentlichten Jugendstudien der Shell Deutschland Holding¹¹ Auskunft geben, in denen die Bedeutung von religiösen Vorstellungen und den damit verbundenen Wertekonzepten bei Jugendlichen erhoben und ausgewertet worden sind. Legt man die letzten drei Shell-Studien nebeneinander, so fällt auf, dass über den Zeitraum von elf Jahren die Daten zur gelebten Religion jugendlicher relativ stabil blieben. In allen drei Studien kann zwischen drei Grundformen von Religiosität unterschieden werden: Zum einen der so genannten „Religion light“, die von den Jugendlichen in den westlichen Bundesländern praktiziert wird. Diese Form der Religion zeichnet sich durch eine weiterhin relativ stabile Kirchenmitgliedschaft, die mehr oder weniger geschlossene Teilnahme an den Sakramenten der Lebenswendpunkte (Taufe, Kommunion, Firmung, Hochzeit) und durch eine ansonsten eher kritische Distanz gegenüber der Institution der Kirche und ihren Glaubensvorstellungen aus. Man könnte verkürzt sagen, dass in den westlichen Bundesländern für christliche Jugendliche Religion ein zu ihrem familiären Hintergrund gehörender Kontext ist, der aber für das tagtägliche Leben keinerlei Relevanz besitzt.

Die zweite Gruppe ist die der Jugendlichen in den ostdeutschen Bundesländern, also in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik: Sie gehören mehr oder weniger geschlossen keinerlei Religionsgemeinschaften an, pflegen überhaupt keine Formen von Religiosität oder Glaube, sondern halten diese Phänomene in der Regel für ein Konstrukt, das Menschen helfen kann, die psychische Probleme haben oder durch eine besondere Labilität gefährdet sind. Religion wird als kulturhermeneutisches Deutungsmuster verstanden, nicht aber als etwas, das irgendeine aktuelle Relevanz besitzen kann.

Die dritte Gruppe schließlich wird von den vor allem in den westdeutschen Bundesländern lebenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund gebildet. Für sie, ganz unabhängig davon, ob sie katholische Kroaten oder türkischstämmige Muslime sind, hat Religion einen hohen Stellenwert: Der religiöse Glaube wird zum einen praktiziert und kommuniziert, zum anderen bildet er einen wichtigen Kontext für Wertvorstellungen und Handlungsmuster.

Blickt man auf die Antworten der Jugendlichen, die sie zur Frage nach der Wichtigkeit des Glaubens an Gott für die persönliche Lebensführung formuliert haben, so fällt auf, dass die Zahl der Katholiken im Alter von 12 bis 25 Jahren, die Gott eine große Bedeutung für ihr persönliches Leben zuschreiben, von 45 (2006) auf 39 % (2015) gesunken ist, die der evangelischen Jugendlichen mit einem solchen Bekenntnis von 39 % auf 32 %. Deutlich anders verhält es sich jedoch mit den Jugendlichen anderer Religionen, die in Deutschland ja nun vornehmlich muslimischen Glaubens sind. Für sie hat die Bedeutung des Gottesglaubens für das persönliche Leben von 69 % (2006) auf 70 % (2015) sogar zugenommen! Kumuliert man nun die Wichtigkeit des Glaubens an Gott für die Lebensführung über den Zeitraum der Jahre 2002 bis 2015, so ergeben sich folgende Zahlen: Katholiken räumen dem Gottesglauben zu 45 % eine wichtige Bedeutung für die Lebensführung ein, evangelische Jugendliche zu 37 %. Andere Christen, also vornehmlich orthodoxe Jugendliche und vereinzelte Mitglieder von evangelikalen Gemeinschaften, stimmen sogar zu 64 % einer solchen Bedeutsamkeit des Gottesglaubens zu. Übertroffen wird dieser hohe Anteil allerdings durch die muslimischen Jugendlichen, bei denen 76 % für die große Bedeutung des Gottesglaubens für die persönliche Lebensführung votieren. Bei den Jugendlichen, die keiner Konfession angehören, sind es entsprechend lediglich 8 %, die dieser These zustimmen. 82 % der Jugendlichen ohne religiöses Bekenntnis halten dagegen folgerichtig in ihrer Perspektive die Gottesfrage mit Blick auf die eigene Lebensführung für irrelevant.

Zusammengefasst: Zum einen nimmt die Prägekraft der Religionen auf ihre Anhänger unter Jugendlichen stark ab, zum anderen werden christliche Jugendliche insgesamt weniger. Unter Migranten steigt dagegen die Geburtenrate und mit ihr das Potential für muslimisch- (türkischer Migrationshintergrund) bzw. christlich-orthopraktische (polnisch-kroatischer Hintergrund) Jugendliche. In Ballungsregionen wie dem Ruhrgebiet führt das inzwischen zu einer Umkehrung der Religionsverhältnisse. So kann Elisabeth Hennecke am Beispiel der Grundschulen im Bistum Essen zeigen, dass in großen Städten wie Duisburg (37 %) und Gelsenkirchen (32 %) bereits jetzt die muslimischen Schülerinnen und Schüler die größte Gruppe in Bezug auf Religion sind.¹² Es ist zu erwarten, dass sich dieser Trend in allen Städten der Industrieregionen fortset-

11 Vgl. Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt (Main) 2006; Dies. (Hg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt (Main) 2010; Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt (Main) 2015.

12 Vgl. Hennecke, Elisabeth, Die demographische Situation des Religionsunterrichts und ihre Konsequenzen. Eine Situationsanalyse aus den Grundschulen des Bistums Essen, in: kontexte 12 (2011) H.1, 27-30.

zen wird. Entsprechend ist es hier bereits einfacher, eine Gruppe von muslimischen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht zusammenzuziehen, als wie bislang konfessionelle Lerngruppen für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler einzurichten. Unabhängig von Fragen der Organisation und der Konzeptionierung gewinnt damit ein religiöses Lernen an Gewicht, das bisher im Rahmen des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts sowie im Ethikunterricht nur eine Nebenrolle spielte, nämlich das interreligiöse Lernen. Religiöses Lernen im Raum von Schule und Gemeinde ist vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund als ein Bildungsgeschehen zu konzipieren, dass Kinder und Jugendliche in hinreichender Weise auf die zunehmende Religiosität in unserer Gesellschaft vorbereitet und sie damit befähigt, in Fragen von Religion und Glaube angemessen wahrzunehmen, zu urteilen und zu handeln. Damit sind bereits erste elementare interreligiöse Kompetenzen benannt.

Kompetenzen: Vom Verstehen zum Verhalten

Religiöse Bildung entsteht durch das Zusammenspiel von Kompetenzentwicklung, Wissensaufbau und Einstellungsänderungen. Die deutschen Bischöfe bringen dies in ihren Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht auf die Formel: „Die Ziele des katholischen Religionsunterrichts umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“¹³. Die Expertenkommission des evangelischen Comenius-Instituts spricht analog von „bereichsspezifische(n) Wissensinhalte(n), Fähigkeiten und Fertigkeiten“ sowie „deren Verknüpfungen mit Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen“¹⁴. Gegen alle Polemik und Verkürzung ist deshalb zu betonen: Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht verzichtet nicht auf Inhalte oderhaltungsfragen, sondern verknüpft diese mit dem Erwerb und der Entwicklung von elementaren Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich von Religion und Glaube. Dabei liegen in der Konzentration auf die Schülerinnen und Schüler und die von ihnen zu erwerbenden Kompetenzen große Chancen, Religion in Vielfalt in angemessener Weise zu unterrichten.

13 Die Deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I, Bonn 2004, 9.

14 Fischer, Dietrich/Elsenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006, 18.

Folgend sollen deshalb die Inhaltsfelder eines Kerncurriculums interreligiöser Lerngegenstände (Inhalte), die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler entwickeln sollen, um angemessen im Bereich von Religion operieren zu können (Kompetenzen), und die habituellen Einstellungen, die solchen Prozessen zugrunde liegen (Haltungen), zusammengestellt und skizziert werden.

Themen und Inhalte interreligiösen Lernens

Blickt man auf die Kerncurricula unterschiedlicher Bundesländer, so findet sich überall eine ähnliche Signatur von Themen und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen, in denen nichtchristliche Religionen thematisiert und religionskundliches bzw. interreligiöses Lernen initiiert werden soll. So finden sich in den meisten Curricula unabhängig von Schulart und konfessioneller Ausrichtung des Religionsunterrichts als Religionen das Judentum, der Islam, der Hinduismus und der Buddhismus. Diese sollen in der Regel in den Kategorien:

- die Religionsgründer
- die Offenbarungsurkunde(n)
- der Glaube der Religion
- die Praxis der Religion dargestellt werden.¹⁵

Scheinbar herrscht in administrativen Kreisen die Auffassung, dass sich Religion und Weltanschauung doch klar durch bestimmte inhaltliche Charakteristika beschreiben und im Unterricht entsprechend darstellen lassen.

Dass eine solche religionsphänomenologische Kategorisierung tatsächlich nicht unbedingt der Perspektive von Schülerinnen und Schülern aus den jeweiligen Religionen entspricht, haben die Ergebnisse aus dem Schulwettbewerb der Herbert Quandt-Stiftung „Dialog der Kulturen“ gezeigt, in dem über zehn Jahre Projekte von jüdischen, muslimischen und christlichen Schülerinnen und Schülern begleitet, ausgewertet und beurteilt worden sind. In diesem Zusammenhang hat sich sehr deutlich gezeigt, dass für Schülerinnen und Schüler Elemente der Glaubenspraxis wesentlich wichtiger sind als Glaubensinhalte. Entsprechend sind die Schulprojekte in der Auswertung des Wettbewerbs in die folgenden vier Kategorien gegliedert worden:

- Gotteshäuser der drei abrahamischen Religionen

15 Vgl. Sajak, Clauß Peter, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2010, 271.

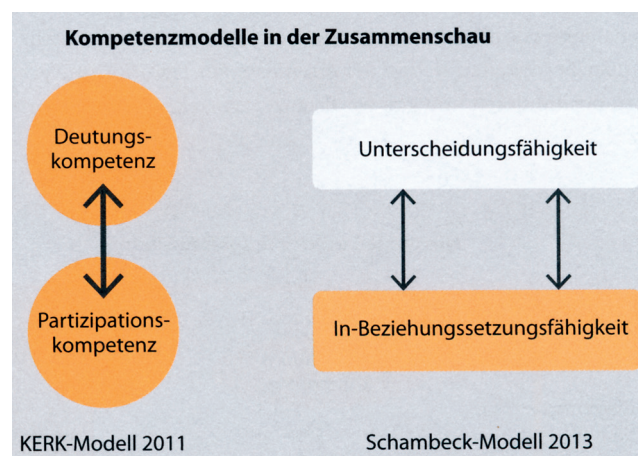
- die heiligen Schriften der drei abrahamischen Religionen
- die Fest- und Feierzeiten bzw. -zyklen der drei abrahamischen Religionen und
- der Umgang mit Mensch und Umwelt in den drei abrahamischen Religionen.¹⁶

Kritiker des Schulwettbewerbs und der aus diesen abgeleiteten religionspädagogischen Folgerungen haben sich immer wieder darauf kapriziert, dass in einem solchen Setting offensichtlich die zentralen Themen der Glaubenslehre zu kurz kämen. Das ist insofern falsch, als dass Fragen wie die nach dem Gottesbild, des Verhältnisses von vollkommenem Gott und sündhaften Menschen, nach Gericht und Rechtfertigung in diesen Themen, vor allem im Bereich des Verständnisses von Mensch und Natur als Geschöpf und Schöpfung implizit auftauchen. Außerdem muss in diesem Zusammenhang an die pädagogische Binsenweisheit erinnert werden, dass ein nachhaltiger Lernprozess nur dann gewährleistet werden kann, wenn die Thematisierung und Darstellung der Lerngegenstände immer auch aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen in ihrer Lebenswelt erfolgt.

Interreligiöse Kompetenzen

Es ist sicher kein Zufall, dass die beiden Forschungsprojekte, die sich ganz konkret mit sozialwissenschaftlichen Verfahren der Entwicklung eines Kompetenzmodelles aus der empirisch erforschten Praxis befasst haben, zu analogen Strukturen und anschlussfähigen Modellen für die interreligiöse Kompetenz finden. Sowohl das von der Berliner Forschungsgruppe um Dietrich Benner und Rolf Schieder entwickelte KERK-Modell¹⁷ als auch das von Mirjam Schambeck anhand ihrer qualitativen Studie in Indien entwickelte Modell interreligiöser Kompetenz¹⁸ haben ihre Grundstruktur in einer dualen Anlage, die aus je zwei allgemeinen religiösen Kompetenzen besteht, nämlich aus einer Kompetenz, die es dem Subjekt erlaubt, im Bereich von Religion und Glauben wahrzunehmen, zu deuten und damit zu differenzieren, und eine komplementäre

Kompetenz, die eine Person befähigt, sich zu verhalten, zu kommunizieren und Stellung zu nehmen. Bei Benner et al. werden diese beiden Kompetenzen als Deutungs- und Partizipationskompetenz, bei Schambeck als Diversifikations- und Relationskompetenz bezeichnet:



*Kompetenzmodelle nach Dietrich Benner et. al.
und Mirjam Schambeck¹⁹*

Diese duale Ausrichtung von interreligiösen Kompetenzkonzepten leuchtet sofort ein, wenn man sich an die bildungstheoretischen Überlegungen von Rudolf Engler, Bernd Dressler und anderen erinnert, die eine duale Struktur religiöser Bildung insgesamt konstatiert haben. So hat Rudolf Engler vor einigen Jahren in einem Beitrag zum religiösen Lernen das Begriffspaar Induktion und Edukation eingeführt, um zwei basale Bildungsschritte – Wirklichkeitserschließung und Selbstpositionierung – zu systematisieren: Bildung ist für ihn zum einen immer Induktion, „Hineinführung“, weil sie mit den verschiedenen Modi der Erschließung von Wirklichkeit vertraut macht. Religiöse Bildung ermöglicht eine bestimmte, tradierte Sichtweise auf das Ganze von Wirklichkeit: „Sie entfaltet sich wesentlich am Material der Vorgaben einer konkreten Religion – an bestimmten Glaubensüberzeugungen, bestimmten Institutionalisierungsformen, bestimmten rituellen Vollzügen, bestimmten Formen alltagsweltlich wirksamer Frömmigkeit usw.“²⁰. Edukation, „Herausführung“, bezeichnet dagegen jenes Element im Bildungsprozess, das ein Subjekt befähigen soll, einen eigenen Standpunkt einzunehmen, der dann auch in Differenz zu Vorstellungen, Überzeugungen und Erwartungen der religiösen Gemeinschaft stehen kann. Religiöse Bildung kann folglich nur gelingen, „wenn dem einzelnen Subjekt

16 Vgl. Sajak, Clauß Peter, Trialogisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert-Quandt-Stiftung – eine Bilanz, Freiburg 2019, 78-91.

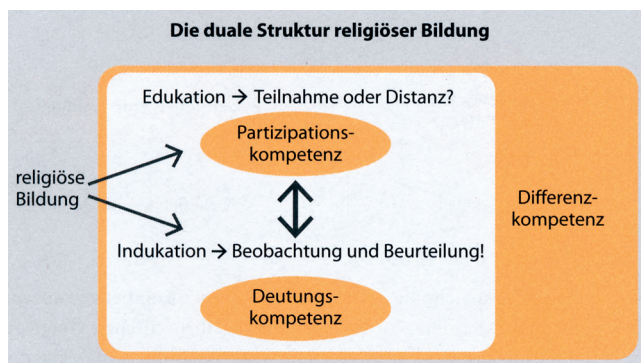
17 Vgl. Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning/Willems, Jochen (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, Paderborn 2011, 31.

18 Vgl. Schambeck, Mirjam. Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen 2013, 177.

19 Sajak, s. Fußnote 6, 99.

20 Engler, Rudolf, Zur Aufgabe religiöser Bildung, in: Ders., Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart 2007, 161-172, 165.

die Freiheit eröffnet wird, sich die in religiösen Traditionen ‚auf-gehobene‘ Sinnsicht auf eine mit seiner jeweiligen biographischen Problemlage korrelierenden Weise anzueignen; dies gilt speziell auch für die Erschließung des christlichen Glaubens“²¹. Für religiöse Bildung im Kontext religiöser Pluralität bedeutet dies, dass das sich bildende Subjekt zum einen über Fähigkeiten verfügen muss, mit dem es sich die Wissensbestände über Theorie und Praxis als Lerngegenstände erschließen kann – also hermeneutische Kompetenz – zum anderen über Fertigkeiten sich in der erschlossenen Tradition zu verhalten, zu dieser zu positionieren und ggf. zu distanzieren – eben eine partizipatorische Kompetenz.



Kompetenzen religiöser Bildung nach Rudolf Englert (2007) und Bernhard Dressler (2012)²²

Der evangelische Religionspädagoge Bernhard Dressler sieht den Schlüssel für religiöse Bildung deshalb in der Differenzfähigkeit: Religiös Bildung bedarf der „Differenzkompetenz als d[er] Fähigkeit, Religion als eine spezifische Weise der Weltwahrnehmung – nämlich der Weltdeutung – von anderen Modi der Welterschließung unterscheiden zu können“²³. Diese Differenzkompetenz wiederum beruht auf der Fertigkeit, die Zeichenwelt religiöser Systeme lesen und deuten zu können sowie in der Fähigkeit „urteilsfähiger Teilnahme“²⁴ an der Praxis einer religiösen Gemeinschaft. Dressler bringt das auf die inzwischen klassische Formel „Teilnahme und Beobachtung“²⁵.

21 Ebd., 166.

22 Sajak, s. Fußnote 6, 100.

23 Dressler, Bernhard, Religiös gebildet – kompetent religiös? Über die Möglichkeiten und Grenzen des standardisierten Religionsunterrichts, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Perspektiven für ein neues Instrument im RU, Münster 2007, 161-178, hier 178.

24 Dressler, Bernhard, Kompetenzorientierung als Chance für den Religionsunterricht – eine erste Bilanz, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012, 17-26, 21.

25 Ebd.

Entsprechend ergibt sich auch aus diesem Bildungsverständnis die Forderung, „allen Kompetenzmodellen einen Dual von Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz zu Grunde zu legen“²⁶.

Interreligiöse Haltungen und Einstellungen

Wie oben bereits zitiert, sprechen die Richtlinien der deutschen Bischöfe für den kompetenzorientierten Religionsunterricht zwar von „Haltungen und Einstellungen, die alle Unterrichtsfächer fördern wollen“ und solchen, die der Religionsunterricht in besonderer Weise unterstützen will, wie „Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit [...] und Wertschätzung für den christlichen Glauben“²⁷, doch gerade Kompetenzen, die für den Erwerb interreligiöser Kompetenz notwendig sind, werden hier nicht benannt. Dabei sind es gerade Haltungen wie Empathiefähigkeit und die Bereitschaft, sich in andere hineinzusetzen, aber auch Bescheidenheit, Verbundenheit mit der eigenen Tradition und Offenheit für andere und vor allem Neugierde und Interesse dem Anderen gegenüber, die zum einen interreligiöse Lernprozesse ermöglichen, zum anderen aber auch durch den Lernprozess selbst sich verändern, nämlich dann, wenn die Subjekte durch die Begegnung und die Erfahrungen mit den Anderen „sich verwandeln lassen“²⁸.

Im Kontext des Berliner KERK-Projekts hat Joachim Willems das Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität von Milton J. Bennett als Matrix für seine Überlegungen zu Haltungen und Einstellungen verwendet. Mit diesem sogenannten „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“²⁹ – kurz DMIS – liegt nach seinen Worten ein „empirisch überprüfbares Modell vor, das mit der Beschreibung von Stufen der interkulturellen Sensibilität einen wesentlichen Aspekt interkultureller Kompetenz behandelt. [...] Zudem ist Bennetts Modell für eine interreligiös orientierte Religionspädagogik von Interesse, weil Bennett aus seinem Modell Konsequenzen für den Unterricht bzw. Training zieht“³⁰. Willems betont aber auch, dass die Differenzen zwischen interkulturellem und interreligiö-

26 Ebd.

27 Die deutschen Bischöfe, s. Fußnote 13, 9.

28 Schambeck, s. Fußnote 18, 182.

29 Bennett, Milton J., Intercultural Communication. A Current Perspective, in: Ders. (Hg.) Basic Concepts of Intercultural Communication, Boston 1998, 1-34.

30 Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden 2011, 194.

sem Lernen nicht negiert werden können und deshalb die Übertragbarkeit des Modells von Kultur auf Religion durchaus Probleme aufwirft. Diese werden von ihm ausführlich reflektiert.³¹ Nichtsdestoweniger kommt am Ende Willems zu einem Stufenmodell, das für ihn als heuristisches Instrument bei der Bewertung von religiöser Kompetenz mit Blick auf religiöse Pluralität verwendet wird. Dieses gliedert sich letztendlich in zwei große Stufen:³²

1. Konfessiozentrische Stufe

- 1.1 Erkennen von Unterschieden zwischen Religionen, ohne andere Weltansichten würdigen zu können als in sich stimmige Interpretation der Welt;
- 1.2 Erkennen von Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen, wobei religiöse Differenzen entweder nicht gesehen oder geleugnet werden.

2. Konfessioflexive Stufe

- 2.1 Grundsätzliche Fähigkeit zum Perspektivwechsel: Erkenntnis, dass jeweils verschiedene religiöse und nichtreligiöse sowie verschiedene religiöse, konfessionelle und weltanschauliche (sowie religionssubkulturelle) Perspektiven auf die Welt und ihre Phänomene möglich sind und Fähigkeiten, diese Unterschiede auszuhalten (Ambiguitätstoleranz);
- 2.2 Fähigkeit zur (Re-/De-)Konstruktion der jeweiligen religionskulturellen proto- und stereotypischen Perspektiven und individueller Perspektiven innerhalb von Religionssubkulturen;
- 2.3 Fähigkeit zur Überprüfung der Stimmigkeit und Reichweite dieser Perspektiven;
- 2.4 Fähigkeit, diese Perspektiven aufeinander zu beziehen.

Das Stufenmodell interreligiöser Sensibilität nach Joachim Willems³³

Zusammengefasst: Eine für das interreligiöse Lernen zielführende Aufgabe liegt folglich darin, Kinder, Jugendliche wie auch Erwachsene durch eine angeleitete Auseinandersetzung mit Inhalten religiöser Sinnsysteme zur Entwicklung von Deutungs- und Partizipationskompetenz zu befähigen, damit sie sich von ablehnenden konfessiozentrischen Haltungen und Einstellungen hin zu einer konfessioflexiven Stufe entwickeln, auf der Empathiefähigkeit und Perspektivwechsel möglich sind.

Konkretionen: Von den Festen zu den Heiligen Schriften

Im Kontext einer Didaktik der Vielfalt kommt der Methodenwahl eine erhebliche Bedeutung zu. Schließlich geht es darum, Lernwege in weltanschaulich, religiös und konfessionell pluralen Gruppen vielfältig und differenziert zu gestalten und dies „mit anderen Formen von Unterschei-

dungskriterien wie Geschlecht, soziale Voraussetzungen, individuelle Einschränkungen der Schüler*innen“³⁴ zu verbinden. Entsprechend ist zu bezweifeln, ob die klassische Methode interreligiösen Lernens im deutschen Religionsunterricht, nämlich mit Sekundärtexten aus Unterrichtswerken in die Weltreligionen einzuführen, angesichts von Pluralität und Heterogenität noch angemessen ist.

Johannes Lähnemann hat im Rahmen seiner vielen Beiträge zur Debatte um das interreligiöse Lernen auch eine Theorie des Aufbauenden Lernens ausgearbeitet, in der durch die verschiedenen (Vor-)Schulstufen hindurch ein alters- und entwicklungsbezogenes Methodenrepertoire vorgeschlagen wird.³⁵ 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 Altersstufe „exemplarische Erfahrungen verdeutlicht werden“³⁶;
- der 5. und 6. Klasse, in denen 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 und Besuche von Vertretern fremder Religionen 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.

Dabei geht es Lähnemann nicht um einen stufenbezogenen Methodenmonismus, sondern um eine Akzentuierung des interreligiösen Lernens in den verschiedenen

³¹ Ebd., 196-200.

³² Ebd., 203.

³³ Sajak, s. Fußnote 6, 106f.

³⁴ Eisenhardt, Saskia/Kürzinger, Kathrin S./Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta, Einleitung, in: Dies. (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019, 9-15, hier 9.

³⁵ Lähnemann, Johannes, Türen öffnen – Interreligiöses Lernen als Herausforderung, in: Katechetische Blätter 127 (2002), 397-401.

³⁶ Ebd., 400.

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.³⁷ 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“³⁸ ermöglichen. Hierzu zählt Mendl die Erschließung von Zeugnissen, Räumen, Menschen und gemeinsamen Festen und Feiern. Damit bildet er die Unterscheidung von interreligiösem Lernen im weiteren und engeren Sinne in der Methodenlehre ab. Auch bei Mendl gilt: Wichtig ist die Kombination aller Zugänge, damit Schülerinnen und Schüler eine alters- und erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit der eigenen wie

risierung nach Schulstufen auf. So gibt es inzwischen auch für den vorschulischen Bereich der Elementarpädagogik ausgearbeitete Modelle für die Auseinandersetzung mit fremden Religionen, im Besonderen mit dem Islam im Kindergarten.⁴⁰ Dabei stehen vor allem die persönliche Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Religionen, die gemeinsame Gestaltung religiöser Feste und die Einführung in die Welt zentraler religiöser Symbole als Methoden im Vordergrund. Zugänge und Methoden, die sich mit exemplarischen Personen der großen religiösen Traditionen auseinandersetzen, werden dann in der 3. und 4. Klasse der Primarstufe wie auch in den ersten Schuljahren der Sekundarstufe vorgeschlagen. Lähnemann spricht hier in Anknüpfung an Werner Haußmann von einem „Personalisierungsprinzip“⁴¹, in dessen Rahmen Symbole, Bräuche und Glaubensvorstellungen fremder Religionsgemeinschaften am Beispiel fiktiver

gleichaltriger Kinder eingeführt und erklärt werden. In der Praxis der englischen Religious Education, aus der seit Jahren wichtige Impulse auch die deutsche Diskussion bereichern⁴², werden in dieser Altersphase Methoden wie „A Gift to the Child“⁴³ eingesetzt: Hier steht die bereits erwähnte Arbeit mit religiösen Gegenständen – sogenannten „Gifts“, bzw. „Gaben“, oder auch „Items“ und „Zeugnissen“ – im Zentrum eines religionsphänomenologisch erschließenden Unterrichts.⁴⁴

Im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I soll gemäß dem Schema von Lähnemann nun eine systematische Einführung in die Glaubenssysteme, die Geschichte und damit auch in die Vorstellungen der Religionsstifter ermöglicht werden. Dabei kann durchaus auch auf Zeugnisse zurückgegriffen werden, allerdings im Rahmen einer Unterrichts-

Elementar- und Primarstufe (Kindergarten)	Interreligiöses Lernen durch bewusste Gestaltung des Schullebens an Fest-, Feier- und Fasttagen	iL im engeren Sinne
Primar- und Orientierungsstufe (Grundschule)	Interreligiöses Lernen durch Fiktion und Narration	iL im weiteren Sinne
Sekundarstufe I (Haupt-, Real-, Gesamtschulen/ Gym.)	Interreligiöses Lernen durch die Begegnung mit Zeugnissen anderer Religionen	iL im weiteren Sinne
Sekundarstufe I (Haupt-, Real-, Gesamtschulen/ Gym.)	Interreligiöses Lernen durch die Begegnung mit Zeugen anderer Religionen	iL im engeren Sinne
Sekundarstufe I (Haupt-, Real-, Gesamtschulen/ Gym.)	Interreligiöses Lernen durch die Exkursionen zu und Besuche in Heiligen Räumen	iL im engeren Sinne
Sekundarstufe II (BBS/Gym.)	Interreligiöses Lernen durch den Vergleich und die Analyse Heiliger Schriften	iL im weiteren Sinne

Altersbezogenes Methodencurriculum für das interreligiöse Lernen³⁹

den anderen Religionen ermöglicht werden kann.

Blickt man auf die Fülle der Beiträge zu den Methoden interreligiösen Lernens, so fällt auch hier eine klare Katego-

37 Vgl. Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008.

38 Ebd., 274.

39 Sajak, s. Fußnote 6, 109.

40 Vgl. z.B. Biricik, Senay/Kamcili-Yildiz, Naciye, Kinder feiern Ramadan – Ein interreligiöses Praxisbuch für den Kindergarten, München 2015.

41 Lähnemann, s. Fußnote 35, 400.

42 Vgl. ausführlich Sajak, Fußnote 15, 90-125.

43 Vgl. Grimmitt, Michael/Gove, Julie/Hull, John M./Spencer, Louise, A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School, Hempstead 1991.

44 Vgl. z. B. Sajak, Clauß Peter, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch. München 2010.

gestaltung, in der nun auch klassische Methoden, wie die Lektüre von Texten und das Studium von Arbeitsbüchern, ihren Platz haben müssen. Nun liegt der Fokus vor allem auf der geschichtlichen Dimension und den politischen Zusammenhängen, die mit der vorgestellten Religion einhergehen. Einladungen an Vertreter nichtchristlicher Religionen, den Religionsunterricht zu besuchen und für Fragen und Gespräche zur Verfügung zu stehen, gehören ebenso in das methodische Repertoire dieser Stufe wie fächerverbindende Projektarbeit und Unterrichtsgänge bzw. Exkursionen zu Moscheen, Synagogen, Gedenkstätten, Museen etc. Zu dieser methodischen Großform ist inzwischen eine Reihe von hilfreichen Publikationen erschienen.⁴⁵

In der Sekundarstufe II können schließlich auch die bedeutenden religiösen Texte aus den Weltreligionen, jene Urkunden des Glaubens, die sich wegen ihres schwierigen Charakters und wegen ihres Umfangs kaum in der Mittelstufe erschließen lassen, zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Udo Tworuschka hat der Lektüre von Heiligen Schriften in seinem Methodenbuch zu den Weltreligionen ein ausführliches Kapitel gewidmet, indem er am Koran und am Pali-Kanon aufzeigt, was es zu beachten gilt, wenn man im Unterricht den Umgang mit Originaltexten aus der Religionsgeschichte einüben will. Dabei hat er vor allem zwei Ziele im Blick: „In erster Linie geht es um die sachgemäße Interpretation religionsgeschichtlicher Texte. Andererseits ist aber auch die Wirkungsmöglichkeit eines Textes mitzubedenken“⁴⁶. Dies ist angesichts der verfügbaren Materialien für den Religionsunterricht nicht immer einfach: „Heutige Text- und Materialsammlungen für den Unterricht erhalten oft, moderne‘ Texte, die dem heutigen Selbstverständnis einer Religion entsprechen. Gleichwohl besteht für den Unterricht über Religionen die wichtige Aufgabe im Umgang mit ihren jeweiligen Grundlagen: den ‚Heiligen Schriften‘“⁴⁷. Twor-

uschka zeigt im Folgenden, dass das Studium jeder heiligen Schrift eine gründliche religions- und literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Text und seiner Entstehung erfordert. Erst nach einer solchen gründlichen hermeneutischen Vorbereitungsarbeit, deren Ausmaße und Aufwand an Tworuschkas Beispielen von Koran und Pali-Kanon deutlich werden, ist eine angemessene Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Text im Unterricht möglich.

Über die Arbeit mit heiligen Texten hinaus ist in der Sekundarstufe II auch die Auseinandersetzung mit den wichtigsten Positionen einer Theologie der Religionen vorgesehen. Gerade weil den Schülerinnen und Schülern heute ein Pluralismus als gleichberechtigtes Nebeneinander der Religionen selbstverständlich erscheint, muss die Frage nach dem Wahrheitsanspruch, der revelatorischen Authentizität wie auch nach der soteriologischen Relevanz der verschiedenen Religionsgemeinschaften vergleichend problematisiert und diskutiert werden.

Zusammengefasst: Wenn Religion in Vielfalt unterrichtet werden soll, bedarf es vielfältiger Lernwege, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen in einer altersgemäßen und dem Inhalt angemessenen Art und Weise ermöglichen. Dabei schreiten die methodischen Großformen von der Thematisierung alltäglicher Lebenspraxis über das Begegnungslernen hin zu einer theologischen Diskussion von Glaubensvorstellungen und -positionen im Jugendalter.

45 Vgl. z. B. Meyer, Karlo, Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6 (Lernmaterialien). Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6. Göttingen 2006; Ders., Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I. Göttingen 2008; Ders., Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5 bis 7. Göttingen 2008; Ders., Gott und letztes Geleit. Religionsunterricht zu jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattungen und zur Frage nach dem Tod. Göttingen 2015 und Sajak, Clauß Peter (Hg.), Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten, Paderborn 2012.

46 Tworuschka, Udo, Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium. Frankfurt a. M./München 1982, 154.

47 Ebd.