

Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht Impulse und Anregungen aus der konfessionellen Kooperation für die Weiterentwicklung einer interreligiösen Religionspädagogik

Anke Edelbrock

1. Gesellschaftliche Veränderungen als Herausforderungen für die Religionspädagogik

Eine Herausforderung, vor der die Religionspädagogik im 21. Jahrhundert steht, ist die Notwendigkeit einer verstärkten und gedeihlichen Verständigung zwischen den Konfessionen und Religionen. Begründet ist diese Notwendigkeit besonders in folgenden zwei Punkten: zum einen – wie es der Soziologe Hermann Strasser formuliert – in der »deutschen Geburt der multikulturellen Gesellschaft«¹, zum anderen in der fortschreitenden Pluralisierung und Individualisierung unserer Gesellschaft, die bei der gelebten Form der Religion auch zu individualisierten und pluralisierten Modellen führt². Wie kann die Religionspädagogik auf diese Herausforderungen reagieren? Um dieser Fragestellung im folgenden möglichst konkret und realistisch nachzugehen, steht weniger ein theoretisches Postulat einer interreligiösen Religionspädagogik als vielmehr ihre schulische Realisierung im Zentrum des Interesses. Sind angesichts des gesellschaftlichen Wandels Veränderungen im schulischen Religionsunterricht notwendig?

Der folgende Beitrag geht zunächst der Frage nach, ob angesichts des gesellschaftlichen Wandels in Bezug auf die *Inhalte* des Religionsunterrichts Veränderungen notwendig sind. In einem weiteren Schritt wird nach *Realisierungsmöglichkeiten* einer interreligiösen Religionspädagogik innerhalb der Schule gefragt. Die Ergebnisse der Tübinger Untersuchung zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sind für diese Fragestellung hilfreich. In Hinblick auf die schulische Umsetzung einer interreligiösen Religionspäda-

1. H. Strasser/C.R. Köster, Die deutsche Geburt der multikulturellen Gesellschaft, in: F. Rickers/E. Gottwald (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung, Neukirchen-Vluyn 1998, 13-32.
2. Eine wichtige religionspädagogische Neuorientierung ist im ersten Band der vorliegenden Reihe vorgenommen worden: »Religionspädagogik in der Pluralität statt Religionspädagogik in der Säkularisierung«. F. Schweitzer/R. Englert/U. Schwab/H.-G. Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft Bd. 1), Freiburg 2002, 159.

gogik werden sie auf vier verschiedenen Ebenen reflektiert: auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, auf der Ebene des Religionsunterrichts, auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer und schließlich auf der Ebene der Schule als Ganzes. In einem dritten, abschließenden Schritt werden offen gebliebene Fragen zusammengestellt, die als *Herausforderungen* einer interreligiösen Religionspädagogik noch auf Antworten warten.

2. Der gesellschaftliche Wandel stellt die Religionspädagogik vor neue inhaltliche Herausforderungen: Das interreligiöse und das globale Lernen

Der Religionsunterricht muss dazu beitragen, dass sich Schülerinnen und Schüler in der religiösen Pluralität, die ihre Lebenswelt bestimmt, zurechtfinden. Daher ist interreligiöses Lernen eine unserer Gegenwart entsprechende und unabdingbare Lernform. Ein Ziel des interreligiösen Lernens ist es, das Verständnis zwischen den Religionen zu vergrößern und Beziehungen zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen aufzubauen³. Es sollen Lehr- und Lernangebote geschaffen werden, mit denen die Pluralität auf hilfreiche Weise erfahren werden kann. Hilfreich bedeutet in diesem Zusammenhang für mich, dem Anderen im Dialog zu begegnen, so dass ich ihn und auch mich selbst besser kennen und verstehen lerne. Identitätsbildung und Verständigung gehen dann Hand in Hand.

Grundstruktur des interreligiösen Lernens ist der Dialog. Hierfür sind Informationen über eine andere Religion nicht ausreichend, sondern es muss darüber hinaus die Eigenperspektive des Dialogpartners Berücksichtigung finden. Folkert Rickers hat zu Recht darauf hingewiesen, dass in diesem Dialog Religions- und Gesellschaftskritik nicht ausgeschlossen werden dürfen⁴.

Verständigung geschieht aber nicht nur im dialogischen Miteinander. Es gehört auch die Erkenntnis dazu, dass Aufgaben, die die Zukunft stellt, gemeinsame Aufgaben sind, die auch nur gemeinsam gelöst werden können. Durch die Globalisierung steht die Welt vor vielen derlei Aufgaben: die Erwärmung der Er-

3. J. A. van der Ven und H.-G. Ziebertz haben bereits 1994 mit Blick auch auf die niederländische Situation formuliert: »Es scheint, als sei die »monoreligiöse« Orientierung im schulischen Unterricht an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit gekommen, sich auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen einzustellen.« J. A. van der Ven/H.-G. Ziebertz, Auf dem Weg zu einer Interreligiösen Kommunikation, in: *dies.* (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen/Weinheim 1994, 7-12, 8.

4. F. Rickers, Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, in: *ders./E. Gottwald* (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedene Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung, Neukirchen-Vluyn 1998, 119-139.

de und die damit verbundene Klimaverschiebung sei nur als ein Exempel genannt. Der Bereich des globalen Lernens ist als ethisches Thema auch für die Religionspädagogik wichtig. Indem die Thematik des globalen Lernens in interreligiösen Zusammenhängen aufgenommen wird⁵, kann den Schülerinnen und Schülern ihre gemeinsame Verantwortung für die Zukunft unserer Welt verdeutlicht werden.

3. Die Tübinger Untersuchung zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht: Anregungen und Impulse für die schulische Realisierung einer interreligiösen Religionspädagogik

Wie kann der Dialog zwischen den beiden Konfessionen evangelisch und katholisch im Religionsunterricht gestärkt werden? Diese Frage war eine von weiteren Überlegungen, die am Anfang unserer Tübinger Untersuchung zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht stand. Da handhabbare Konzepte für die Schulpraxis entworfen werden sollten, hat die Prüfung von Möglichkeiten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in direkter Zusammenarbeit mit ausgewählten Schulen – in diesem Fall Grundschulen – stattgefunden⁶.

Im Folgenden wird nach Anregungen und Impulsen gefragt, die sich aus den Tübinger Ergebnissen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Grundschule für Formen des interreligiösen Lernens in der Grundschule ergeben. Auf jeder der vier genannten Ebenen werden verschiedene Aspekte hervorgehoben. Dabei werden in einem jeweils ersten Schritt die Ergebnisse zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht dargestellt, in einem zweiten Schritt wird nach daraus resultierenden Folgerungen für das interreligiöse Lernen gefragt.

5. Darüber hinaus gilt es auch, nach den Auswirkungen der Globalisierung auf die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und anderen Ländern zu fragen. Eine erste Studie, die 1998 zu dieser Fragestellung vom Princeton Theological Seminary durchgeführt wurde, zeigt, dass das Globalisierungsbewusstsein Jugendlicher hinter den Globalisierungsauswirkungen zurückbleibt. Vgl.: F. Schweitzer/J. Conrad, Globalisierung, Jugend und religiöse Sozialisation. Neue Herausforderungen für die Religionspädagogik?, in: *Pastoraltheologie* 91/2002, 293-307.

6. F. Schweitzer/A. Biesinger zusammen mit R. Boschki/C. Schlenker/A. Edelbrock/O. Kliss/M. Scheidler, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Basel/Wien/Gütersloh 2002.

3.1 Die Ebene der Schülerinnen und Schüler

Auf dieser Ebene werden vier verschiedene Aspekte betrachtet:

a) Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit Grundschulkinder motiviert sind, untereinander in einen Dialog über die Konfessionen einzutreten?

In den Untersuchungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist deutlich geworden, dass es für die Initiierung eines Dialogs innerhalb der Schülerschaft notwendig ist, die Konfessionen im Zusammenhang mit der kindlichen Lebenswelt zu thematisieren.

Eine Schülerin aus einer dritten Klasse berichtete z.B. von der Konfessionszugehörigkeit ihrer eigenen Familie: »Das ist bei uns so: Meine Mutter ist katholisch und mein Vater ist evangelisch, mein Bruder ist auch evangelisch und ich bin auch evangelisch. Aber ich wollte nur einmal katholisch sein, weil da hat man so ein schönes weißes Kleid an« (S. 35)⁷. Die Überlegungen der Grundschulkinder zur Konfession bewegten sich auf der Ebene der äußerlich-wahrnehmbaren Dinge: hier in diesem Fall das schöne weiße Kommunionkleid. Auch ein Beichtstuhl wurde z.B. nicht anhand seiner Funktion der Beichte erklärt, sondern nach einem Kirchenbesuch beschrieb ihn ein Kind im Rückblick mit den Worten: »Da war so'n Hocker, und da musste man sich hinknien. Und dann war hier so was wie'n Rollladen ... und dahinter, da war so'ne Wand« (S. 115).

Grundschulkinder bewegen sich, um mit Jean Piaget zu sprechen, auf der Ebene des »konkret-operativen Denkens« (ca. 7-11 J.). Sie können konkrete Handlungen verinnerlichen und diese in ihrer Vorstellung auch umkehren. Sie schaffen es aber noch nicht, unabhängig von konkretem Anschauungsmaterial ausschließlich abstrakte Überlegungen vorzunehmen.

Ein Beispiel verdeutlicht dies: Zeigen wir Kindern einen Sommerblumenstrauß und stellen ihnen die Frage, ob der Strauß mehr Blumen oder mehr Margariten enthalte, können Kinder auf der konkret-operationalen Stufe die Frage beantworten. Stellt man den gleichen Kindern die Frage, ob es draußen mehr Vögel oder mehr Spatzen gebe, scheitern sie an der Antwort, da sie sich bei dieser Frage nicht auf ihre konkrete Wahrnehmung stützen können. Erst wenn Kinder die formal-operative Stufe erreicht haben, können sie auch diese Frage lösen⁸.

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass die genannten Überlegungen der Grundschulkinder zur Konfession so konkret sind. Von der eigenen Familie zu erzählen oder beim Beichtstuhl die Bauweise zu beschreiben, entspricht ihrer Denkweise. Aus der Erwachsenen-Perspektive und auch aus der Perspektive der Theologie erscheinen die auf äußerlich wahrnehmbare Merkmale konzentrier-

7. Diese und weitere Seitenzahlen, die im folgenden innerhalb des laufenden Textes angegeben werden, beziehen sich auf das in Anm.6 genannte Buch.

8. Vgl. T. Kesselring, Jean Piaget, München 1988, 141f.

ten oder beschränkten Wahrnehmungen der Kinder schnell als defizitär. Ist doch gerade bei Gesprächen über die Konfession die inhaltliche Perspektive von Interesse. Als didaktische Konsequenz für die Grundschule ist festzuhalten, dass für ein Zustandekommen eines Dialoges über die Konfessionen zwischen den Kindern auf der Ebene der konkreten Wahrnehmungen der Kinder angesetzt werden muss.

Für Formen des *interreligiösen Lernens* folgt daraus, dass ein Dialog in Entsprechung zur Entwicklung der Schülerinnen und Schüler initiiert werden muss. Für die Grundschule heißt das, auch beim interreligiösen Lernen bei den konkreten Erfahrungen der Kinder anzusetzen. Denkbar ist z.B. ein Austausch über die verschiedenen religiösen Feste: das jüdische Passahfest, das islamische »şeker bayramı« (das sog. Zuckerfest), das christliche Weihnachtsfest, um nur einige Beispiele zu nennen. Die Kinder können sich gegenseitig, vielleicht anhand von mitgebrachten Bildern, die eigenen Feste vorstellen.

b) Grundschul Kinder erfahren ihr Leben in Beziehungen und Gruppen. In der Entwicklung der Kinder sind in der Regel die Eltern die ersten Bezugspersonen. Bald kommen Gruppenerfahrungen hinzu: Krabbelgruppe, Kindergartengruppe bis hin zur Gruppe der Kinder, die eine gemeinsame Schulklasse bildet. Auch die Konfession wurde von den Kindern in ihren sozialen Beziehungs- und Gruppenzusammenhängen wahrgenommen.

Anfangs verdeutlichten sich die Kinder die Konfessionszugehörigkeiten innerhalb ihrer Familie: »Wir sind alle evangelisch«, so ein evangelischer Junge. Eine katholische Mädchen sagte: »Mein Papa ist das Gleiche, auch katholisch, und meine Mama anders« (S. 30). In bezug auf die schulische Religionsgruppe wurde ähnlich formuliert: »Wir sind oben bei Frau X«, sagte ein Kind, welches am katholischen Religionsunterricht im ersten Obergeschoss der Schule teilnahm, »und die andern sind unten bei Frau Y«⁹. Es wird deutlich, dass Grundschul Kinder »Konfession« besonders unter dem Aspekt der sozialen Zugehörigkeit ihres Nahbereichs verstehen.

Auch die Klärung von eigener Zugehörigkeit geschieht für Kinder nicht in abstrakter Weise, sondern ist mit Identifikation mit der Gruppe und mit Identifikation mit dem, der die Gruppe leitet, verbunden. Für das *interreligiöse Lernen* schließe ich daraus, dass es besonders für Kinder im Grundschulalter wichtig ist, ihnen die Möglichkeit einzuräumen, ihre Religionszugehörigkeit anhand einer religionshomogenen Gruppe innerhalb der Schule wahrnehmen zu können. Da für die Selbstidentifikation der Kinder auch die Erwachsenen wichtig sind, soll der Gruppe eine Lehrerin/ein Lehrer mit gleicher Religionszugehörigkeit angehören.

c) Häufig wird die These vertreten, Kinder wüssten mit der Konfessionsfrage

9. Zitiert aus dem erhobenen, in der Veröffentlichung (vgl. Anm. 6) jedoch nicht aufgenommenen, empirischen Material.

nichts anzufangen. Aber Kinder kommen nicht als »unbeschriebene Blätter« in die Schule. Die Tübinger Untersuchung hat gezeigt, dass viele von ihnen bereits einmal an einem Tauf-, Kommunion-, Konfirmations-, Trau- oder anderen Gottesdienst teilgenommen haben und damit konfessionsspezifische Erfahrungen mitbringen. Die Tatsache, dass Grundschulkinder noch nicht – was auch nicht zu erwarten war – über ein konfessionelles Selbstbewusstsein verfügen, darf nicht zur Folgerung führen, dass sie auch in keiner Weise konfessionell geprägt seien.

Für den Bereich des *interreligiösen Lernens* ist es von Interesse, welche Art *religionsspezifischer* Erfahrungen Kinder mitbringen und ob sie gegebenenfalls über ein religiöses (Selbst-)Bewusstsein verfügen. Empirische Studien können bei diesen Fragen weiterhelfen.

d) Deutlich wurde, dass Kinder auch Erfahrungen im »Umgang mit kulturell und religiös bzw. konfessionell anders geprägten Kindern« mitbringen oder diese in der Grundschule machen (S. 85). In Bezug auf konfessionelle Unterschiede sind es in der Regel Erfahrungen eines unbefangenen Umgangs miteinander. An die mitgebrachten Erfahrungen der Kinder soll sich ein vertiefendes Kennen- und Verstehenlernen anschließen. Hierbei sind die Kinder auf Unterstützung angewiesen. Erfreut waren wir darüber, dass wir in den Untersuchungen ganz selten auf Vorurteile bezüglich der anderen Konfession gestoßen sind.

Auch das *interreligiöse Lernen* muss bei den Erfahrungen der Kinder anknüpfen, um von dort ausgehend ein Kennen- und Verstehenlernen zu ermöglichen. Es ist leider zu befürchten, dass bei Kindern verschiedener Religionen eine größere Anzahl von Vorurteilen vorhanden ist, als das bei der interkonfessionellen Untersuchung der Fall war. Damit wäre es auch Aufgabe des interreligiösen Lernens, zu einem unbefangenen Umgang miteinander beizutragen.

3.2 Die Ebene des Religionsunterrichts

a) Kinder begegnen in ihrem Alltag Äußerlichkeiten, die konfessionell geprägt sind. So wussten z.B. viele von ihnen, dass es – mit ihren Worten gesagt – »zwei Kirchen gibt« (S. 37). Vereinzelt hatten z.B. schon einmal eine Fronleichnamsprozession gesehen. Ohne Erklärung bleiben den Kindern diese Phänomene unerschlossen. Es ist eine Aufgabe des Religionsunterrichts, den Kindern bei ihrer Welterschließung zu helfen. Dafür reicht es aber nicht aus, ausschließlich auf die Gemeinsamkeiten der Konfessionen einzugehen. Den Kindern bliebe damit ein Teil ihrer Lebenswelt unverständlich. Der Religionsunterricht soll den bestehenden Unterschieden zwischen den Konfessionen gerecht werden. Erst dann nimmt er Teil am allgemeinen Bildungsauftrag der Schule, der keinen Aspekt der Wirklichkeit wirklich aussparen kann.

Im Bereich des *interreligiösen Lernens* bringen Schülerinnen und Schüler auch »Alltagserfahrungen im interreligiösen Kontext«¹⁰ mit, die im Religionsunterricht thematisiert werden sollen. Eventuell brisante Fragen sollen dabei nicht ausgeschlossen werden.

b) In bezug auf die Unterrichtsgestaltung sind wir bei den von uns befragten Kindern auf eine große Offenheit gestoßen. Manche der Kinder fanden einen nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht gut, andere wiederum favorisierten einen gemeinsamen Religionsunterricht (S. 45f.). Eine klare Tendenz ist in der Bewertung der unterschiedlichen Unterrichtsformen nicht festzustellen. Die Erfahrung eines Lehrerwechsels war den Kindern besonders in den gemischten Lerngruppen sehr einleuchtend. So sagte eine Schülerin z.B.: »Weil manche, die sind ja katholisch. Und manche sind ja evangelisch. Und jetzt, wenn jetzt nur eine evangelische Lehrerin da wäre, und keine katholische, dann täte das halt ... nicht so klappen« (S. 45).

Für den Bereich des *interreligiösen Lernens* ermutigen diese Erfahrungen dazu, verschiedene Kooperationsformen zu prüfen. Gemischte Kindergruppen, homogene Kindergruppen, Lehrerwechsel, diese Kooperationsformen werden – wie unsere Befragungen zeigten – auch von Kindern als geeignete Unterrichtsformen angesehen. Das häufig, besonders vonseiten der Grundschulpädagogik genannte Argument, dass die Kinder einer Schulkasse möglichst immer als eine homogene Gruppe zusammenbleiben und möglichst nur eine feste Lehrkraft als Bezugsperson haben möchten, wurde von den Kindern selbst nicht bestätigt.

c) Eine Schülerin, die sich in unserer Befragung für einen getrennten Religionsunterricht aussprach, begründete dies mit dem Argument, »weil da halt jeder sein Eigenes lernt und dass man sich halt auch gegenseitig dann was erzählen kann und so« (S. 45). Diese Überlegung beinhaltet, dass ein Wechsel zwischen konfessionshomogenen und konfessionsgemischten Gruppen stattfindet. In den konfessionshomogenen Phasen erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eine Identifikation mit dem – wie sie selbst formulieren – jeweils »Eigenen« zu erlangen. In den konfessionsgemischten Gruppen kann dann ein Austausch über das jeweils »Eigene« vorgenommen werden.

Auch für das *interreligiöse Lernen* erscheint ein Wechsel zwischen getrennten Phasen des differenzierenden Unterrichts und gemeinsamen, interreligiösen Phasen erstrebenswert.

In der Grundschule können die Kinder dann – um beim bereits oben genannten Beispiel zu bleiben – in den homogenen Phasen ihre jeweils eigenen Feste behandeln und sich diese in den gemischten Phasen gegenseitig vorstellen. Der Dialog findet so zwischen den Kindern selbst statt. Wenn dann z.B. ein islamischer Junge den christlichen Kindern von

10. F. Rickers (Hg.), *Alltagserfahrungen im interreligiösen Kontext*, Neukirchen-Vluyn 2000.

seinen Erlebnissen beim Zuckerfest, dem Fest des Fastenbrechens, erzählt, werden die Kinder sozusagen auf gleicher Ebene angesprochen. Sie sind dadurch weit mehr involviert und merken stärker, dass es ein Thema ist, was sie angeht, als wenn die Lehrerin von den islamischen Festen berichtet. Ein solcher Unterricht trägt dann neben der Verständigung untereinander auch zum eigenen Religionsverständnis der Kinder bei.

d) Schon oben habe ich darauf verwiesen, dass keinerlei Themen von vornherein aus dem Religionsunterricht ausgespart werden dürfen. So wurden im Bereich des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auch sogenannte »heiße Eisen«, wie z.B. das Marienthema (S. 145-154), nicht übergangen. Wichtigster Grundsatz war dabei, jede Vereinnahmung der Kinder zu vermeiden.

Im Zuge der Welterschließung darf auch ein *interreligiöser Unterricht* keinen Bereich der Wirklichkeit ausschließen. Auch Unterschiede zwischen den Religionen müssen angesprochen werden, wobei auf eine große Sensibilität zu achten ist. Keinesfalls dürfen die Schülerinnen und Schüler vereinnahmt werden.

3.3 Die Ebene der Lehrerinnen und Lehrer

Bei den Auswertungen der Erfahrungen mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht haben sich die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer überwiegend positiv geäußert. Viele von ihnen waren gleichzeitig erstaunt und erfreut, wie viel sie im Laufe der Kooperation für sich selbst erfahren und gelernt haben (S. 170). Eine katholische Lehrerin beschreibt ihre Erfahrung wie folgt: »Also, ich hätte *vor* dem konfessionell-kooperativen Unterrichten gedacht, dass Ökumene leichter ist. Aber jetzt habe ich den Eindruck, dass, wenn jede Konfession auf ihre Identität Wert legt, es ja so leicht auch wieder nicht ist« (S. 177). Deutlich wird, dass für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht neben der Offenheit für die andere Konfession auch eine eigene konfessionelle Identität der Lehrkraft förderlich ist. Auch erfordert der interkonfessionelle Austausch die Fähigkeit, die eigene Religion kompetent erklären zu können.

Für das *interreligiöse Lernen* ist es wichtig, dass Lehrkräfte neben Offenheit für die anderen Religionen auch eigene religiöse Identität und Kompetenz mitbringen.

3.4 Die Schulebene

Eine wichtige Frage, die die ganze Schule betrifft, ist die der möglichen Kooperationsformen. Konfessionell gemischte Gruppen – in der Regel der Klassenverband – oder konfessionell getrennte Gruppen, diese beiden Modelle sind bereits deutlich geworden. Wenn wir die gesamte Schulebene einbeziehen, sind aber

noch weitere Möglichkeiten denkbar: arbeitsteilige Projekte, klassenübergreifende Aktivitäten, Erkundungen in Kleingruppen, Lehrertausch, team-teaching, um nur einige Möglichkeiten anzusprechen. Die Erfahrungen an den verschiedenen Schulen haben sehr schnell verdeutlicht, dass es ein Einheitsmodell konfessionell-kooperativen Unterrichtens in der Praxis nicht geben kann. Die Voraussetzungen der Schulen waren dafür viel zu unterschiedlich.

Die Erfahrungen aus dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ermutigen, Kooperationsformen im Bereich des *interreligiösen Lernens* zu erproben.

Die vorgenommenen Übertragungen aus dem Bereich des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts hin zu dem Bereich des interreligiösen Lernens in der Grundschule haben eine grobe Richtung der notwendigen Entwicklung angezeigt. Es geht darum, Formen des interreligiösen Lernens zu finden, die die Kinder zu einem Dialog untereinander befähigen, der einerseits möglichst vorurteilsfrei und damit religionsverbindend verlaufen soll und der andererseits keine wichtigen und ggf. auch kritischen Fragen auslässt.

4. Offene Fragen – Herausforderungen für eine interreligiöse Religionspädagogik

Der Weg zu einem Religionsunterricht, der verschiedene Religionen in einer angemessenen Art und Weise berücksichtigt und anspricht, ist von manchen Herausforderungen gesäumt. Es gibt *offene Fragen*, die mit den Erfahrungen aus dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht geklärt werden können.

Offen in Bezug auf eine interreligiöse Religionspädagogik ist:

- *Die Frage des islamischen Religionsunterrichts*

Eine wichtige Voraussetzung für die Initiierung des interreligiösen Dialogs in der Schule ist, dass die verschiedenen Religionen mit religionshomogenen Gruppen in der Schule vertreten sind. Deshalb ist es wichtig, die Forderung nach islamischem Religionsunterricht zu unterstützen. Bei entsprechender gesellschaftlicher Zusammensetzung wird auch jüdischer oder orthodoxer Religionsunterricht notwendig. Es ist durchaus an regionale Lösungen zu denken.

- *Kinder verwechseln Nationalität und Religion*

Es gilt, »Religion« entsprechend der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu thematisieren. Für den Bereich der Grundschule sensibilisieren unsere Erhebungen für mögliche auftretende Probleme im Bereich des interreligiösen Lernens. Es wurde deutlich, dass den Kindern die Unterscheidung von Religion und Nationalität schwer fällt. So sagt z.B.

ein Erstklässler: »Hey, du bist katholisch; ich bin italienisch und ein bisschen deutsch«. Es müssen Wege gefunden werden, den Kindern dabei zu helfen, zwischen den beiden Größen differenzieren zu können.

- *Zurückhaltung der Eltern gegenüber interreligiösen Kooperationsformen*

Erfahrungen aus bereits bestehenden interreligiösen Kooperationsformen zeigen, dass die Eltern z. T. zurückhaltend reagieren. So berichtet Peter Schreiner, dass an der niederländischen Juliana-van-Stolberg-Schule die Tendenz der Eltern spürbar wird, ihre Kinder auf homogene Schulen zu schicken. »Heterogenität«, so Schreiner, »macht wohl auch Angst und erzeugt Unsicherheit«¹¹. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Fragen des interreligiösen Lernens nicht allein vom Religionsunterricht gelöst werden können. Eine positive Haltung der Eltern ist wichtig. Elternarbeit wird notwendig. Ferner ist für das Gelingen des interreligiösen Lernens sowohl die Entwicklung der einzelnen Schule als auch die Schulpolitik von Bedeutung.

- *Geeignete schulische Rahmenbedingungen für interreligiöses Lernen schaffen*

Es fällt u.a. auch in den Bereich der Schule, geeignete Rahmenbedingungen für das interreligiöse Lernen zu schaffen. Zu denken ist hier z.B. an eine entsprechende Stundenplangestaltung, die Kooperationsformen zulässt. Ferner ist auch eine Parallelisierung der Lehrpläne, gegebenenfalls auch von mehreren, nicht weit auseinanderliegenden Schulen, einer Kooperation zuträglich.

- *Einbindung möglichst vieler Schülerinnen und Schüler in die Kooperationsformen*

Die Schülerinnen und Schüler, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, dürfen nicht aus dem interreligiösen Austausch ausgeschlossen werden. Es müssen Modelle gefunden werden, wie z.B. auch der Ethik- oder der Philosophieunterricht an der Kooperation beteiligt werden kann. Der in der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« vorgeschlagene Weg der »eigenständigen Fächergruppe«¹² ist ein guter Ansatz.

In Bezug auf die Grundschulen speziell in Baden-Württemberg ist über die Einrichtung eines neuen Faches nachzudenken, welches die nicht konfessionell gebundenen Kinder religiös bildet.

Neben dem Religionsunterricht und der Schule sind aber auch die Bereiche der religionspädagogischen Ausbildung und Forschung vor Herausforderungen gestellt:

11. P. Schreiner, »(Wieder)Erkennen und begegnen«. Ein Modell christlich-islamischen Religionsunterrichts in den Niederlanden, in: H.-Ch. Goßmann/A. Ritter (Hg.), Interreligiöse Begegnungen. Ein Lernbuch für Schule und Gemeinde (Studien zum interreligiösen Dialog, Bd. 4), Hamburg 2000, 202-208, 207.

12. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, bes. 73-81.

- Die interreligiöse Perspektive muss bereits in der Ausbildung verankert werden. Dabei ist eine religionskundliche Auseinandersetzung nicht ausreichend, sondern es muss ein interreligiöser Dialog selbst stattfinden¹³.
- Für die Universitäten und Lehrerseminaren bedeutet dies entsprechend, viel mehr als bisher eine internationale Religionspädagogik zu fördern und eine vermehrte Zusammenarbeit mit jüdischen, islamischen und orthodoxen Ausbildungszentren anzustreben.
- Auch die Forschung ist vor neue Aufgaben gestellt: Es muss z.B. empirisch weiter erforscht werden, ob und wie Kinder und Jugendliche die multikulturelle Gesellschaft, deren Pluralisierung und Individualisierung wahrnehmen.

13. Vgl. hierzu die grundlegenden Überlegungen von F. Rickers, Zur Reform der Lehrerbildung für die Schulfächer [konfessioneller] Religionsunterricht und Ethik. Plädoyer für einen integrierten Studiengang, in: Ders./D. Chr. Siedler (Hg.), Interreligiöses Lernen in den Niederlanden. Ein Beitrag zur vergleichenden Religionspädagogik, Berlin 2001, 89-100.